

UNIVERSITÉ DE PARIS. — FACULTÉ DE DROIT

LA FORMATION DU FUTUR CITOYEN A L'ÉCOLE PRIMAIRE PUBLIQUE

(Notes historiques et critiques)

THÈSE POUR LE DOCTORAT

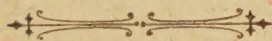
PRÉSENTÉE ET SOUTENUE LE 4 DÉCEMBRE 1923

PAR

JEAN BEIGBEDER

Président : M. L. ROLLAND.

Suffragants { MM. CHAVEGRIN.
MESTRE.



ALENÇON

IMPRIMERIE CORBIÈRE & JUGAIN

11, RUE DE LA HALLE-AUX-TOILES, 11

1923



Digitized by the Internet Archive
in 2026

*« Hier, la France a trouvé des
soldats, il faut aujourd'hui qu'elle
trouve des citoyens. »*

R. POINCARÉ.



UNIVERSITÉ DE PARIS. — FACULTÉ DE DROIT

LA FORMATION DU FUTUR CITOYEN

A L'ÉCOLE PRIMAIRE PUBLIQUE

(Notes historiques et critiques)

THÈSE POUR LE DOCTORAT

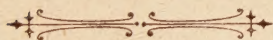
PRÉSENTÉE ET SOUTENUE LE 4 DÉCEMBRE 1923

PAR

JEAN BEIGBEDER

Président : M. L. ROLLAND.

Suffragants { MM. CHAVEGRIN.
MESTRE.



ALENÇON

IMPRIMERIE CORBIÈRE & JUGAIN

11, RUE DE LA HALLE-AUX-TOILES, 11

1923

UNIVERSITÉ DE PARIS

FACULTÉ DE DROIT

La Faculté n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.



AVERTISSEMENT

Cette étude n'a pas pour objet de traiter en 350 pages un sujet qu'une bibliothèque entière d'ouvrages historiques, philosophiques, pédagogiques ou même théologiques, ne saurait épuiser. C'eût été de notre part une folle prétention.

Nous tenons à prévenir le lecteur des limites que nous avons nous-même fixées à nos recherches. Nous avons délibérément écarté l'examen des questions, si intéressantes pourtant, qui se rattachent à la formation du futur citoyen dans les établissements d'enseignement supérieur et secondaire. C'est un problème de masse que nous posons dans notre introduction ; c'est en étudiant la formation de cette multitude d'électeurs qui, tout en n'ayant reçu d'autre instruction que celle de l'école primaire, tiennent entre leurs mains les destinées du suffrage universel, que nous avons tenté d'y répondre. En adoptant ce point de vue, nous ne voulons pas contester l'importance du rôle des élites dans une démocratie : tout au contraire, nous sommes profondément persuadé qu'elles ont une mission essentielle à remplir, et qu'il incombe aux privilégiés de la science d'être les éducateurs du peuple.

Parmi les écoles primaires, nous avons dû, faute de temps, pour récolter les documents suffisants, limiter notre examen aux établissements *publics* d'enseignement. Notre sujet ainsi délimité se ramenait en somme à l'étude de cette question essentielle : que fait l'Etat pour préparer les citoyens de l'avenir ?

A l'école primaire publique, nous avons dû faire encore un partage entre garçons et filles : les garçons étant seuls appelés, dans l'état actuel de nos lois, à exercer les droits

et à s'acquitter de toutes les obligations du citoyen. Nous nous en sommes tenu à la définition juridique de ce mot « citoyen ». Cela ne nous empêche pas de penser qu'il soit indispensable de donner aux jeunes filles une formation civique, non seulement pour créer cette ambiance favorable qui soutient les hommes dans l'accomplissement de leur devoir, mais pour préparer les femmes elles-mêmes aux responsabilités que le législateur moderne ne saurait leur refuser longtemps encore.

Même après l'avoir ainsi délimité, nous ne pouvions traiter complètement le sujet. Il touche à trop de questions diverses, à trop de problèmes philosophiques, pour qu'un simple étudiant en droit, profane en ces matières, s'y aventure sans s'y perdre. Ce sont donc de simples « notes historiques et critiques » que nous présentons dans les pages qui suivent : puissent-elles dans leur cadre restreint, contribuer à l'étude d'une question qui se trouve à la base même de notre droit public, et à la solution d'un problème vital pour notre Patrie.

J. B.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

§ 1. — Politique et éducation	1
§ 2. — Education et régimes politiques.....	9
§ 3. — L'éducation nationale et les régimes politiques en France, de 1789 à 1879	12
Situation en 1789.....	12
La Révolution : instruction publique ou éducation nationale ?.....	16
Le Consulat, l'Empire et la Restauration	29
La Monarchie de Juillet.....	34
La République de 1848.....	45
Le Second Empire.....	52
La Troisième République	60
Conclusion	63

PREMIÈRE PARTIE. — Les lois scolaires de la Troisième République.

CHAPITRE PREMIER : <i>Jules Ferry et les lois scolaires</i>	69
§ 1. — Trois pensées de Jules Ferry.....	70
§ 2. — Des idées aux réalités.....	77
§ 3. — Le « pilier d'airain »	81
CHAPITRE II : <i>Pourquoi la gratuité ?</i>	82
§ 1. — La gratuité au point de vue financier	83
§ 2. — La gratuité au point de vue scolaire	85
§ 3. — La gratuité au point de vue politique	87
§ 4. — Conclusion	92
CHAPITRE III : <i>Pourquoi l'obligation ?</i>	93
§ 1. — Le mal d'ignorance	95
§ 2. — Le remède.....	98
§ 3. — L'Etat et la famille.....	104
§ 4. — Conclusion : un minimum d'instruction pour tous les futurs citoyens	108

	PAGES
CHAPITRE IV : <i>Pourquoi la laïcité ?</i>	111
§ 1. — La laïcité et la liberté des consciences	115
§ 2. — La sécularisation de l'école	121
§ 3. — La laïcité, garantie de l'unité morale de la nation ..	128
§ 4. — Conclusion	139
CHAPITRE V : <i>Pourquoi l'instruction civique ?</i>	141
§ 1. — L'instruction civique proprement dite	143
§ 2. — L'enseignement des devoirs envers la Patrie ...	146
§ 3. — Instruction civique et éducation républicaine ..	149
§ 4. — Conclusion	159
CHAPITRE VI : <i>Les lois scolaires et la formation du futur citoyen à l'école</i>	160
§ 1. — Les principes	160
§ 2. — Les faits	162

SECONDE PARTIE. — **L'instruction civique
à l'école.**

Remarque préliminaire.....	172
CHAPITRE PREMIER : <i>Les plans</i> (programmes et instructions officielles)	173
A) Ecoles primaires élémentaires	173
§ 1. — Les programmes	173
§ 2. — L'instruction civique	174
§ 3. — L'éducation civique.....	179
B) Ecoles primaires supérieures	192
§ 1. — Le rôle de l'enseignement primaire supérieur ..	192
§ 2. — Les programmes de l'enseignement primaire supérieur	194
§ 3. — L'instruction civique à l'E. P. S.	195
§ 4. — La morale civique à l'E. P. S.	198
C) Participation des écoles à la vie nationale	200
D) Conclusion	203
CHAPITRE II : <i>Les Outils</i> (manuels et leçons-types)	205
A) Le choix des manuels	208
§ 1. — La réglementation du choix des livres scolaires ..	208
§ 2. — L'action des parents	213
§ 3. — L'action du Conseil Supérieur	223

	PAGES
B) Les manuels et leçons-types d'instruction civique.....	235
§ 1. — Ecoles primaires élémentaires	237
§ 2. — Ecoles primaires supérieures	246
CHAPITRE III : <i>Les Ouvriers</i> (les instituteurs).....	252
§ 1. -- La préparation des futurs instituteurs	252
§ 2. — La situation des instituteurs	265
§ 3. — L'instituteur et la politique	272
§ 4. — Conclusion.....	282
CHAPITRE IV. — <i>Les résultats</i>	284
§ 1. — Les connaissances civiques	284
§ 2. -- L'éducation civique.....	289
§ 3. — Un jugement impossible	292

TROISIÈME PARTIE. — Notes critiques.

CHAPITRE PREMIER : <i>De quelques causes de l'insuffisance de la préparation civique</i>	297
§ 1. — Une erreur psychologique.....	299
§ 2. — Une erreur pédagogique.....	305
§ 3. — Une définition oubliée : qu'est-ce que le civisme?	306
CHAPITRE II. — <i>Pour un élargissement de l'instruction civique</i>	312
CHAPITRE III. — <i>Pour l'éducation du sens civique</i>	319
§ 1. — Une analyse de F. Pécaut.....	319
§ 2. — La patrie révélée par les fêtes civiques.....	321
§ 3. — Le civisme révélé par la vie des grands citoyens.	323
CHAPITRE IV. — <i>Pour l'apprentissage de la vie civique</i>	329
§ 1. — L'apprentissage de la liberté civique par l'auto- nomie des écoliers.....	329
§ 2. — L'apprentissage des devoirs civiques.....	336
§ 3. — Une méthode synthétique et progressive d'ap- prentissage civique : le scoutisme.....	339
CONCLUSION.....	345
Annexe I : Programmes.. ..	349
Annexe II : Extraits de manuels.....	354
Annexe III : Une enquête internationale sur l'éducation civique (extraits).....	363
Annexe IV : Liste des ouvrages consultés.....	368

INTRODUCTION

§ 1^{er}. — Politique et Education

« *Quelle est la première partie de la politique ? L'éducation. La seconde ? L'éducation. Et la troisième ? L'éducation* ¹. » Telle est l'affirmation solennelle que Michelet, s'éclairant des expériences accumulées au cours de l'histoire et pressentant la révolution prochaine, adressait en 1846 à ses contemporains. Il y joignait cet avertissement cinglant, destiné sans doute aux utopistes législateurs des cités futures : « Moins de lois, je vous prie; mais par l'éducation fortifiez le principe des lois, rendez-les applicables et possibles : *faites des hommes et tout ira bien.* » Cet avertissement est toujours d'actualité; et à une époque où tant de lois sont votées et si peu appliquées, il ne serait pas sans intérêt, pour l'étudiant de le méditer, pour le législateur de s'en inspirer...

*Un mot de
Michelet.*

Mais au début d'une étude qui, par tant de côtés, touche simultanément aux sciences de la politique et de l'éducation, il importe avant tout de montrer les liens étroits mais souvent oubliés, qui les unissent. Ces liens, Michelet les affirme; et à le lire, il semble même que la politique se confonde en tous points avec l'éducation.

Il y a là sans doute quelque exagération. Les objets de ces deux sciences, ou plus exactement de ces deux arts, restent bien différents.

*Deux
définitions..*

L'éducation, d'après Rousseau, est « l'art de former des hommes »; et Kant définit son objet d'une façon

¹ MICHELET, *Le Peuple*, p. 345.

plus précise : « Développer dans l'homme toute la perfection que sa nature comporte ¹ ».

La politique est généralement définie l'art de gouverner un Etat; et la science politique cherche à découvrir « les principes qui constituent les gouvernements et doivent les diriger dans leurs rapports avec les citoyens et avec les autres Etats ² ».

L'une s'occupe de l'homme, de l'enfant individuellement; l'autre s'adresse à des collectivités; l'une veut « élever », l'autre se contente de gouverner.

Il paraît donc évident qu'hommes politiques et éducateurs ont des préoccupations fort dissemblables : leurs sciences explorent des régions différentes de l'expérience humaine; leurs arts s'appliquent à des objets biens distincts, et obéissent à des techniques qui n'ont entre elles aucune analogie.

Et pourtant toutes ces divergences, voire ces oppositions, n'empêchent pas la formule de Michelet d'être l'expression d'une profonde et utile vérité. Deux observations, illustrées chacune de quelques exemples historiques, permettent de s'en rendre facilement compte :

L'éducation est un moyen d'action pour l'homme politique

La première et toute naturelle préoccupation de l'homme d'Etat qui vient d'établir un nouveau régime politique, est de voir ce régime durer ; après avoir triomphé des oppositions de ses contemporains, il veut prévenir les révoltes futures. Aussi cherche-t-il à façonner les nouvelles générations de manière qu'elles s'adaptent exactement à l'Etat qu'il a conçu; et il voit dans l'établissement d'un programme d'éducation le couronnement de son œuvre politique.

C'est ainsi que les anciens considéraient l'Education comme faisant partie intégrante de la Politique. Platon

*Dans la
philosophie
antique,*

¹ Cit. par H. MARION, dans la *Grande Encyclopédie*, V^o Education.

² A. LICHTENBERGER, *ibid.*, V^o Politique.

et Aristote lui consacrent de longs développements, et ne jugent pas indigne de leur science d'entrer dans les détails les plus infimes de la vie des enfants. « Les jeux de l'enfance, affirme Platon, ne sont pas chose que le législateur puisse dédaigner comme indifférente ou inférieure; ils forment des habitudes, et la stabilité de l'Etat est intéressée à ce que les citoyens aient dès l'enfance des habitudes communes ¹. »

Ces idées n'étaient que le reflet des institutions de l'époque. « Il s'en fallait de beaucoup que l'éducation fût libre chez les Grecs; il n'y avait rien au contraire où l'Etat tint davantage à être maître ² ». L'enfant était à l'Etat plutôt qu'à ses parents, et la Cité se chargeait de son éducation; à Athènes, à Sparte, dès l'âge de 7 ans, filles comme garçons quittaient leur famille pour suivre un programme d'exercices physiques, recevoir une formation morale et sociale dont toutes les étapes étaient soigneusement fixées par le législateur.

Ces règles étaient suivies avec une rigueur particulière à Sparte, où l'éducation était considérée comme le seul moyen d'action du législateur. Lycurgue en effet n'écrivit point ses lois; « ce qui a le plus d'influence et d'importance pour le bonheur et la vertu d'une cité devait, suivant sa pensée, avoir sa base dans les mœurs et les habitudes des citoyens, afin de demeurer fixe et inébranlable, grâce à la volonté qui est un lien plus fort que la contrainte, et qui naît chez les jeunes gens de l'éducation, la vraie législatrice du premier âge... Ainsi le fond, l'essence même de la législation de Lycurgue était l'éducation; voilà pourquoi il défendait qu'il y eût des lois écrites ³ ».

Elle est d'une psychologie profonde et bien moderne, cette remarque : « la volonté, lien plus fort que la contrainte »; et elle contient en germe bien des révolutions

*l'éducation
est une
branche de la
politique.*

*Dans la
antique,
l'éducation
est affaire de
gouvernement.*

*A Sparte,
l'éducation
remplace la
législation.*

¹ Cit. par L. LIARD, in *Dict. Pédag.*, V^o Platon.

² FUSTEL DE COULANGES, *La Cité Antique*, p. 267.

³ PLUTARQUE, *Vie des Grecs illustres*, p. 20.

pédagogiques ou même politiques de l'époque contemporaine.

*Mais cette
éducation
n'est qu'un
dressage.*

Mais Lycurgue s'arrêta à mi-chemin : au lieu de libérer les volontés individuelles, il les brisa en les enchaînant à un ordre de choses rigoureusement établi. Il ne pouvait faire autrement dans un monde qui ignorait la valeur de la personnalité humaine, et la subordonnait entièrement « à cette autorité sainte et presque divine qu'on appelait la patrie ou l'Etat ¹ ». Voulant éviter la contrainte des lois, il entreprit une œuvre autrement néfaste : il ne fit pas de l'éducation, mais du dressage ; et un publiciste contemporain, songeant à ces troupeaux d'enfants, sélectionnés dès leur naissance, couchant sur des litières, exercés au combat et à l'obéissance, à la rapine et à la raillerie, a pu les comparer à des « haras humains en surveillance et en régie ² ».

Un tableau frappant de cette éducation de la Cité Antique a été brossé par Jacquemont dans son discours au Tribunat du 4 floréal an X. « Le but de cette éducation affirme-t-il, n'était pas de répandre, autant qu'il est possible, dans l'universalité des citoyens, une raison saine, un esprit droit et éclairé, mais d'obscurcir son entendement de préjugés nationaux, de tromper son jugement sur l'étendue des droits et les bornes des devoirs sociaux, d'investir son imagination de tous les fantômes d'une vertu gigantesque et surnaturelle. C'est ainsi que les Grecs étaient formés aux mœurs politiques nécessaires au maintien de leurs constitutions, puisque ces mœurs étaient l'habitude des actions et des sentiments conformes au principe de chaque gouvernement. De là... ces adages si souvent répétés que les lois ne sont rien sans les mœurs, que les mœurs sont la clef de voûte de la législation, et qu'après avoir donné des lois à un peuple, on n'a rien fait encore si l'on n'ajoute des institutions qui puissent modeler, pour ainsi dire, l'esprit et le cœur des

¹ F. DE COULANGES, *loc. cit.*

² *Les erreurs de M. Spüller*, brochure anonyme, p. 13.

gouvernés sur le principe et la forme du gouvernement ¹. »

« L'éducation antique, en résumé, pourrait être définie : une violence faite à l'individu au profit d'un état de choses plus ou moins contraire aux inclinations de la nature humaine ². »

Ces citations mettent en pleine lumière les excès où peut conduire une doctrine qui fait de l'éducation le moyen d'action de la politique. Elles ne doivent pas nous faire oublier cependant que l'exemple de la Cité Antique est une preuve évidente de la valeur d'un tel système pour la stabilité politique d'un Etat et le progrès général d'une civilisation. L'éducation y fut esclave de la politique ? Sans doute. Mais Sparte, Athènes et Rome ont laissé un nom glorieux dans l'histoire. A quoi le doivent-elles, sinon aux vertus qui étaient le fondement de leurs constitutions, qui faisaient l'objet de leur éducation, et dont l'influence, par les récits d'un Plutarque, se prolonge jusqu'à nos jours ?

Toutefois, si brillantes qu'elles fussent, Athènes et Rome n'ont vécu que quelques siècles; et la gloire de Sparte, où l'éducation prétendait être la seule loi, fut la plus éphémère. Les générations successives ne se sont pas exactement adaptées au moule qui leur avait été préparé ; soit par le contact de coutumes étrangères, soit par l'effet de cette inspiration divine qui incite toute créature humaine à faire mieux que celles qui l'ont précédée et à se surpasser elle-même, l'homme a fait éclater le moule. Et de ce jour, éducation et politique n'étant plus adaptées l'une à l'autre, la débâcle a commencé.

L'organisation politique est une conséquence de l'éducation

C'est que l'homme politique, avant de songer à maintenir son œuvre, doit chercher à l'établir. Il ne peut

¹ *Discussions sur la loi de l'an X*, recueil factice du Musée Pédagogique, p. 85.

² F. Buisson, in *Dict. Pédag.*, V^e Instruction Publique.

*Avantages et
lacunes de
la conception
antique.*

gouverner les hommes que suivant des règles qu'ils acceptent eux-mêmes¹, suivant des principes conformes à leurs habitudes et à leur idéal moral.

On l'a dit avec beaucoup de raison : « Tout peuple à la constitution qu'il mérite ». Si une organisation politique n'est pas ou n'est plus en accord avec les mœurs et l'opinion publique, il faut qu'elle disparaisse ou qu'elle se transforme; or que sont les mœurs et l'opinion publique sinon le produit de l'éducation, ce mot étant pris dans son sens le plus large, s'appliquant aux adultes comme aux enfants ?

D'ailleurs la collectivité à laquelle l'homme politique doit donner des lois, n'est-elle pas composée elle-même de personnes distinctes, dont la volonté individuelle a été façonnée par l'éducation ? Sans doute, et celle-ci nous apparaît comme le fondement de toute organisation politique.

Du jour où l'éducation n'est plus l'esclave de l'état politique, elle en est la maîtresse; il ne peut plus que se modeler sur elle.

*Une
conséquence
du christia-
nisme.*

Par rapport à la cité antique, c'est le monde renversé. Cette révolution provient du fait que, depuis vingt siècles, un nouveau critérium moral s'est imposé à l'âme humaine : le christianisme a détaché les regards des hommes de la cité terrestre pour les élever vers la cité céleste ; l'éducation s'est libérée de la servitude politique pour se soumettre à un nouvel idéal de sainteté individuelle et de fraternité sociale. Qui dira toutes les révolutions politiques dont le germe se trouvait dans l'humble travail d'éducation que Jésus de Nazareth poursuivit pendant trois années auprès de ses douze disciples² ? Ceci reste le point central de l'histoire humaine.

*Comment
l'éducation
prépare les
transfor-*

Deux exemples tirés de l'histoire générale montrent d'une façon frappante les conséquences de ce nouvel état de choses :

¹ C'est ce que M. HAUMOU appelle le « phénomène juridique de l'adhésion » (*Droit public*, 2^e éd., p. 784).

² Cf. VINET, *L'Education, la Famille et la Société* ; voir en particulier les chapitres intitulés : le Christianisme éducateur (p. 114),

Au lendemain de la ruine de l'Empire Romain, l'Eglise catholique, ne reculant pas devant une tâche de plusieurs siècles, accomplit ce qu'aucune législation, si géniale fût-elle, n'eût pu réaliser : par la prédication chrétienne, plus tard par la chevalerie, elle fit l'éducation des barbares, et au milieu de l'anarchie la plus complète, créa une opinion, des mœurs nouvelles, compatibles avec une vie sociale réorganisée, avec un état politique. Ce fut le fondement solide sur lequel s'éleva le remarquable édifice de la monarchie absolue.

*mations
politiques :
deux
exemples.*

Mais l'éducation, même celle des princes, restait entièrement entre les mains de l'Eglise; et du jour où celle-ci perdit le contrôle moral d'une partie des fidèles, le pouvoir politique fut singulièrement ébranlé. Si brillant que fût le règne de Louis XIV, les nouvelles mœurs introduites par la Renaissance et la Réforme préparaient lentement les révolutions politiques du siècle suivant. Comme s'ils avaient pressenti le danger, le Roi et le clergé se coalisèrent pour reprendre ce qu'ils n'avaient pu conserver; ils ne reculèrent pas devant la violence : et ce furent entre autres la révocation de l'édit de Nantes, les dragonnades, les édits du 15 avril 1695, du 13 décembre 1698 et du 14 mai 1724 obligeant les enfants de la « religion prétendue réformée » à fréquenter les écoles catholiques.

Rien n'y fit. L'habitude du libre examen, de la libre recherche et de la libre discussion, introduite dans les mœurs par la Renaissance et la Réforme, transmise et fortifiée de génération en génération, pratiquée au sein même du catholicisme par les philosophes du XVIII^e siècle, devait, un jour ou l'autre, porter ses fruits sur le terrain politique¹. Et parce que la monarchie voulut résis-

le Christianisme instituteur (p. 132), le Christianisme et le progrès social (p. 500).

¹ Tout le XVIII^e siècle s'explique en somme par l'application de l'esprit d'examen aux questions que le XVII^e avait cru pouvoir lui soustraire... On en est venu à mettre en doute la vérité de la foi en métaphysique, l'idéal chrétien en morale, et en politique la valeur des institutions dont on avait vécu jusque-là. » (D. PARODI, *in Du sage antique au citoyen moderne*, p. 167).

ter à ces nouvelles tendances morales qui se manifestaient, non dans les collèges, rîvés à l'Eglise, mais dans le « monde », force d'éducation tout aussi puissante, sinon plus, ce fut la Révolution de 1789.

*Solidarité
étroite de
l'éducation et
de la
politique.*

L'éducation nous apparaît ainsi comme le fondement hors duquel aucun régime politique n'est stable. Et ces deux conceptions de l'esprit, qui sont aussi deux expériences de l'histoire humaine, se présentent dans leur contradiction flagrante :

L'éducation, produit de la politique;

La politique, produit de l'éducation.

Qu'est-ce à dire, sinon que, dans le domaine des réalisations pratiques, éducation et politique sont étroitement solidaires, et qu'aucune stabilité sociale ne peut être espérée sans une exacte adaptation réciproque de l'une à l'autre ? Les multiples révolutions qui troublèrent la France pendant près de cent ans, sont une démonstration frappante de cette nécessité : des régimes politiques, tantôt en avance, tantôt en retard sur les mœurs générales, se sont montrés à l'épreuve aussi instables les uns que les autres; et ce siècle est plein des luttes qui marquèrent le conflit de la puissance politique et de la grande force d'éducation que représente, dans ce pays l'Eglise catholique.

Avant d'aborder l'étude de cette histoire mouvementée et du régime scolaire qui en marque le terme, il nous faut serrer encore de plus près la question des rapports entre politique et éducation¹, en l'envisageant sous ce nouvel aspect :

¹ Le mot de MICHELET, cité au début de ce paragraphe, contient d'innombrables sujets de réflexion dont le développement ne rentre pas dans le cadre de cette étude. Entre autres : l'éducation étant une œuvre de tout âge, la première qualité de l'homme politique ne serait-elle pas d'être un éducateur ? N'est-il pas appelé à être éducateur de ses collaborateurs (fonctionnaires, ministres ou assemblées parlementaires), éducateur de l'opinion publique (et non « bourreur de crânes », expression imagée, définissant une méthode aussi déplorable quand elle s'applique aux cerveaux des écoliers qu'à la psychologie des foules), et surtout éducateur de soi-même, c'est-à-dire capable de profiter des leçons de l'expérience ? Combien

§ 2. — Education et Régimes politiques

Montesquieu consacre tout un livre de « l'Esprit des Loïs » à démontrer que « les lois de l'éducation doivent être relatives au principe du gouvernement ¹ ». Fidèle à sa classification tripartite, il explique comment le gouvernement monarchique suppose une forte éducation de l'honneur, comment l'Etat despotique est fondé sur une éducation servile, tandis que le gouvernement républicain exige « toute la puissance de l'éducation ».

*Un livre de
l'Esprit
des Loïs.*

Ce que Montesquieu entend par éducation de l'honneur ², c'est avant tout « l'obéissance aux volontés du prince » et l'amour des privilèges. L'éducation y montre « moins ce que l'on doit aux autres que ce que l'on se doit à soi-même;... les vertus enseignées ne sont pas tant ce qui nous appelle vers nos concitoyens que ce qui nous en distingue ». Cette éducation se donne dans le monde, et n'exige pas l'établissement d'un enseignement public; on peut remarquer cependant qu'elle peut trouver un fondement solide dans l'enseignement de la religion de saint Paul, qui recommande la soumission aux autorités, et dans l'exemple d'une Eglise hiérarchisée comme l'Eglise catholique.

Quant à l'éducation du prince lui-même, des soins tout particuliers doivent y être apportés ; et il suffit de citer les noms de Bossuet et de Fénelon pour montrer que cette préoccupation était commune dans la monarchie française.

Parlant de l'Etat despotique ³, Montesquieu remarque d'hommes d'Etat français auraient besoin de s'appliquer à eux-mêmes cette réflexion d'Horace Mann : « Un homme peut être éloquent, connaître à fond l'histoire, la diplomatie, la jurisprudence, cela suffit ailleurs pour prétendre au rang élevé d'homme d'Etat ; mais si ses paroles, ses projets, ses efforts ne sont pas toujours et partout consacrés à l'éducation du peuple, il n'est pas, il ne peut être homme d'Etat américain. » (Cit. par F. PÉCAUT, *L'éducation publique et la vie nationale*, p. 214).

¹ MONTESQUIEU, *De l'Esprit des Loïs*, livre IV.

² *Ibid.*, chap. II.

³ *Ibid.*, chap. III.

finement que « l'extrême obéissance suppose de l'ignorance dans celui qui obéit ; elle en suppose même dans celui qui commande... L'éducation se réduit à mettre la crainte dans le cœur et à donner à l'esprit quelques principes de religion fort simples. Le savoir y sera dangereux, l'émulation funeste... L'éducation y est donc en quelque façon nulle. » Ce tableau apparaît moins comme la description d'un état social réellement observé, que comme un repoussoir¹ sur lequel le contraste des mœurs exigées par l'Etat républicain ressort d'une façon d'autant plus accusée.

« La vertu politique (qui est le principe du gouvernement républicain¹) est un renoncement à soi-même qui est toujours une chose très pénible. On peut définir cette vertu l'amour des lois et de la patrie. » Cette vertu est surtout essentielle dans les Républiques démocratiques où « le gouvernement est confié à chaque citoyen ; or le gouvernement est comme toutes les choses : pour le conserver, il faut l'aimer... Tout dépend donc d'établir dans la République cet amour, et c'est à l'inspirer que l'éducation doit être attentive ». Le moyen le plus sûr pour que les enfants acquièrent cette vertu, « c'est que les pères l'aient eux-mêmes » ; mais leur exemple même risque d'être inefficace, s'il n'est pas soutenu par les deux autres puissances d'éducation qui sont « les maîtres et le monde² ». La République ne peut vivre que si famille, école, opinion publique concertent leurs efforts pour inculquer la vertu aux enfants ; car « ce n'est point le peuple naissant qui dégénère ; il ne se perd que lorsque les hommes faits sont déjà corrompus ».

Ses
observations
sont toujours
d'actualité,

Ces observations n'ont pas vieilli ; leur clairvoyance surprend. Et cependant Montesquieu était loin de concevoir le gouvernement républicain comme il est réalisé aujourd'hui en France. En écrivant ces lignes, il évoquait les républiques de l'antiquité ; il songeait aux « cau-

¹ MONTESQUIEU, *De l'Esprit des Lois*, livre IV, chap. V.

² *Ibid.*, chap. IV.

ses de la grandeur et de la décadence des Romains ». Or il n'y a « rien de plus opposé à la doctrine du progrès et à la Déclaration des droits de l'homme, que l'esprit de ces républiques anciennes avec leur hiérarchie, leurs esclaves et leur despotisme d'Etat ¹. » Montesquieu ne croyait pas non plus que le régime républicain pût être instauré dans de grands pays.

Néanmoins, « il y a dans toute démocratie des caractères organiques et permanents qui subsistent malgré la différence des formes. Montesquieu a regardé de si haut et d'un regard si profond qu'il a discerné les plus essentiels de ces caractères ¹ ». Et la valeur de ces observations est même singulièrement renforcée par un fait qu'il n'avait pu prévoir : l'institution du suffrage universel.

C'est en 1848 que le suffrage universel a été établi en France ; il apparaît, au lendemain des journées de février, comme un « produit historique » spontané ² ; il est l'aboutissant normal des principes de souveraineté nationale et d'égalité civique, proclamés dès 1789 par l'assemblée nationale.

Mais, n'est-ce pas une gageure formidable, que de confier la même part de souveraineté à tel historien connaissant par le détail toutes les expériences de son pays, et à ce paysan illettré ou à cet ouvrier victime de l'alcool ou du taudis ? N'est-ce pas une folie que de donner la puissance souveraine à la masse anonyme et par nature médiocre : médiocre d'intelligence, médiocre d'honnêteté, médiocre de sentiments ?

Sans doute. « Le suffrage universel étant désormais le maître, nous devons périr par lui... » à moins que nous ne soyons « sauvés par lui » ³. Tel est le dilemme brutal auquel il n'est qu'une réponse possible : l'éducation. Pour que le suffrage universel nous sauve, « il faut à la fois l'instruire et le pénétrer du bon esprit, de celui que les

*et sont même
renforcées par
l'institution
du suffrage
universel.*

¹ A. SOREL, *Montesquieu*, p. 93.

² RODET, *Le contrat social et les idées politiques de Rousseau*, p. 162.

³ F. PÉCAUT, *op. cit.*, p. 293.

*Une question
politique fon-
damentale.*

plus éclairés, les plus sages parmi nous estiment le meilleur pour leur propre usage ¹ ».

Ainsi apparaît avec une netteté de plus en plus grande, de plus en plus angoissante, l'importance de cette question : la formation des futures générations de citoyens dans la démocratie française du xx^e siècle.

Nous avons vu les liens étroits de solidarité réciproque qui enchaînent l'une à l'autre politique et éducation. Suivant la pensée de Montesquieu, nous avons constaté que la nature de ces liens pouvait être précisée, et qu'à chaque régime politique correspondait un principe d'éducation différent. Parmi ces régimes, le républicain nous est apparu comme le plus exigeant ; et parmi les républicains, la démocratie du suffrage universel qui pousse ce cri d'alarme : L'éducation ? Question de vie ou de mort pour moi !

Tel est le problème.

Avant d'étudier comment la Troisième République l'a résolu, il est indispensable de tracer une rapide esquisse du développement de l'éducation politique pendant ce siècle si troublé d'expériences nationales, tantôt glorieuses tantôt douloureuses, où l'opinion française, se ralliant et se déliant successivement de dix régimes politiques, a peu à peu pris conscience d'elle-même et est née à la vie publique.

§ 3. — L'éducation nationale et les régimes politiques en France de 1789 à 1879

Situation en 1789

Il est difficile de se rendre un compte exact de l'état de l'instruction en France, à la veille des Etats Généraux de 1789. Les témoignages et les statistiques les plus contradictoires ont été mis en avant, et invoqués avec une égale passion par les hommes de partis. Il semble toute-

¹ F. PÉCAUT, *op. cit.*, p. 293.

fois qu'en restant dans les généralités, on puisse dégager de ce chaos les caractéristiques suivantes.

L'enseignement primaire était l'affaire de l'Eglise d'une part, des communes et des familles d'autre part ; l'Etat n'avait jamais songé à s'en préoccuper¹, sauf lorsqu'il s'était agi d'aider l'Eglise à faire abjurer les enfants de la « religion prétendue réformée² ». Ces « petites écoles » étaient surtout répandues dans l'Est et le Nord de la France. Leur installation était habituellement fort misérable. Leurs maîtres, étroitement surveillés par le curé, recevant une maigre subsistance de l'assemblée de la commune, étaient peu honorés ; et on est édifié sur leur triste sort quand on a lu tel cahier de doléances où ils se plaignent d'être traités comme les « valets » de tout le monde³. Il n'existait d'ailleurs aucune école normale pour former ces maîtres, et la plupart étaient fort ignorants : ils pouvaient tout juste enseigner à lire et à écrire ; on ne leur en demandait d'ailleurs pas plus, puisque le premier objet des petites écoles était d'apprendre aux enfants « à bien vivre, en les instruisant des mystères de notre sainte religion, en leur inspirant des maximes chrétiennes⁴ ». Le tableau serait incomplet si l'on n'ajoutait que ces rudiments d'instruction étaient accompagnés de châtiments corporels généreusement dis-

Petites écoles. •

¹ Il convient de citer toutefois la décision des Etats d'Orléans (1560) : « Levée d'une contribution sur les bénéfices ecclésiastiques pour raisonnablement stipendier les pédagogues et gens lettrés, en toutes villes et villages, pour l'instruction de la pauvre jeunesse du plat pays, et soient tenus les pères et mères à peine d'amende, à envoyer lesdits enfants à l'école, et à ce faire soient contraints par les seigneurs ou les juges ordinaires. » (*Deuxième Cahier de la Noblesse*, art. 12.) Cette décision, qui établissait l'enseignement primaire gratuit et obligatoire, ne semble pas avoir reçu d'application ; du moins les résultats n'en sont-ils pas apparents.

² Edits du 15 avril 1695, du 13 décembre 1698 et du 14 mai 1724.

³ Cahier des doléances à présenter aux Etats généraux assemblés à Paris, par les instituteurs des petites villes, bourgs et villages de la Bourgogne. Cité par A. DURUY, *L'Instruction publique et la Révolution*, pp. 20 s.

⁴ Règle de J.-B. DE LA SALLE, fondateur des « Frères de la Doctrine Chrétienne », dits « Ignorantins ». Cit. in *Dict. Pédag.*, V^o Instruction publique.

tribués, et que ceux-ci faisaient à vrai dire partie de la méthode d'éducation.

• Collèges.

L'enseignement secondaire était assez largement répandu dans 562 collèges groupant plus de 72.000 élèves ¹. Là encore l'Etat ne donnait aucune direction. C'était le régime de la libre concurrence, entraînant de réels abus au point de vue de la discipline des mœurs et de la valeur des programmes. Tout l'enseignement était concentré sur l'étude des langues anciennes, et un abîme s'était creusé entre l'éducation du collège et la société du XVIII^e siècle : l'expression « savant de collège » était considérée comme une épithète des plus méprisantes ². C'est ainsi que les programmes ne faisaient aucune place aux sciences ; et que, même au point de vue des lettres, le président Rolland devait réclamer à grands cris que « la langue française marchât d'un pied égal avec la latine » et qu'une place fût faite à l'enseignement de l'histoire nationale ³ : lacunes singulières au siècle de Montesquieu et de Voltaire !

Universités.

Quant à l'enseignement supérieur (Universités et écoles spéciales), c'était le seul auquel l'Etat portât un intérêt direct ; car il se préoccupait du recrutement de ses fonctionnaires et de ses officiers. Un grand relâchement caractérisait cependant ces études à la veille de la Révolution, surtout dans les Facultés de Droit et de Médecine.

Le budget.

Condorcet évalue à vingt millions l'ensemble des dépenses d'instruction à cette époque, dont 4 millions seulement étaient pris sur le Trésor public ⁴.

Comment
l'Eglise et
l'Etat
comprennent
leur rôle.

Ainsi en 1789, il n'existe pas à proprement parler d'instruction ni d'éducation publique. L'Etat a tacitement confié la formation des futures générations de ses sujets à l'Eglise catholique. Celle-ci entretient petites écoles et

¹ A. DURUY, *op. cit.*, p. 25.

² Cf. GUIZOT, *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France* (Paris, 1816), chap. II.

³ D'après *Dict. Pédag.*, V^e Rolland.

⁴ CONDORCET, *Aperçu des frais que coûtera le plan d'instruction publique*. In GRÉARD, *Législation de l'instruction primaire en France, depuis 1789 jusqu'à nos jours* (2^e éd.), t. I, p. 18.

collèges : mais les unes sont très misérables et inégalement réparties sur le territoire du Royaume, tandis que les autres distribuent un enseignement qui n'est plus en rapport avec les lumières et les besoins de la société contemporaine. D'ailleurs l'Eglise, dans toutes ces institutions, reste préoccupée du recrutement de son clergé, tandis que l'Etat ne s'intéresse à l'enseignement supérieur ou spécial que dans la mesure où il espère y trouver des fonctionnaires pour son administration, des officiers pour son armée.

Cependant l'opinion publique s'était émue de cette situation. Rousseau avait mis la pédagogie à la mode ; la lutte contre les Jésuites avait montré que l'Etat a le devoir de surveiller la formation des nouvelles générations. Le compte rendu du président Rolland, au Parlement (13 mai 1768) avait été un véritable plan d'éducation, et la Chalotais avait, dès 1763, publié son œuvre maîtresse : « *Essai d'éducation nationale et plan d'études pour la jeunesse* », lançant ainsi une expression qui devait faire fortune pendant la Révolution. Si timide ou inconséquent qu'il fût pour ce qui concerne l'enseignement primaire¹, l'essai de la Chalotais marquait une date dans l'histoire de l'éducation publique en France, parce qu'il affirmait avec force que l'enseignement est un devoir de l'Etat. Turgot cherchait à la même époque le moyen d'aboutir à des réalisations pratiques, et préconisait l'organisation d'un « Conseil de l'Instruction Nationale ».

Tout ce mouvement des esprits trouva une occasion de se manifester dans les Cahiers de 1789. Multiples y furent les vœux tendant à l'établissement d'un « plan d'éducation nationale », d'un « plan uniforme adopté par les Etats Généraux », d'une éducation publique « étendue à toutes les classes de citoyens », ainsi qu'à la création d'un corps enseignant et à l'organisation d'une agence centrale

Un
mouvement
d'opinion.

Les Cahiers
de 1789.

¹ Son objet est de préparer une élite ; il raille l'œuvre des frères Ignorantins qui « apprennent à lire et à écrire à des gens qui n'eussent dû apprendre qu'à dessiner et à manier le rabot et la lime, mais qui ne le veulent plus faire ». Cit. in *Dict. Pédag.*, V^o la Chalotais.

de l'instruction publique. Plus que le tiers-état, la noblesse et le clergé semblent avoir été préoccupés par cette question ¹.

La Révolution

Aussi les Assemblées révolutionnaires consacreront-elles de nombreuses séances à l'étude de programmes d'éducation nationale. La complication des problèmes financiers, l'angoisse de la Patrie en danger, les luttes de partis, les barricades, la Terreur, rien ne put faire oublier aux députés de la Nation leurs devoirs envers les nouvelles générations. Si emphatique que fût leur éloquence, si chimériques que fussent parfois leurs projets, le fait reste là : pour les hommes de la Révolution le problème de l'éducation nationale fut une préoccupation de tout premier plan, et chacun aurait pu prendre à son compte personnel le mot de Danton : « Et moi, après la gloire de donner la liberté à la France, après celle de vaincre ses ennemis, je n'en connais pas de plus grande que de préparer aux générations futures une éducation digne de leur liberté... Aujourd'hui, l'éducation est le premier besoin du peuple ². »

La
Constitution
de 1791 pose
le principe de
« l'instruction
publique ».

L'Assemblée Constituante ne mentionna pas le « droit à l'instruction », dans sa Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. A vrai dire, elle n'y songea même pas. Mais elle n'hésita pas à affirmer que l'Etat a le devoir de distribuer l'instruction à tous les citoyens.

La Constitution des 3-14 septembre 1791, titre 1^{er}, déclare nettement qu' « *il sera créé et organisé une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division du royaume* ».

Dès ce jour, l'instruction était considérée comme un

¹ D'après *Dict. Pédag.*, V^o France.

² Discours cité par DE CABRIÈRES, *Les projets de loi de M. Jules Ferry*, p. 49.

service public, et c'était là une révolution véritable et définitive ¹.

Mais il ne suffisait pas de proclamer un principe ; il fallait en déterminer la portée et les moyens d'exécution. Qu'est-ce exactement que l'instruction publique ? Comment la distribuer sur tout le territoire national ? Des discussions longues et passionnées s'engagèrent sur ces deux points, que, ni la Constituante, ni la Législative, ni la Convention, ni le Directoire, ne parvinrent à résoudre de manière à aboutir à des décisions pratiques. Sans chercher à analyser ces longs débats, ni même les divers projets qui furent présentés, il est intéressant d'en rechercher les tendances générales.

C'est sur la portée même du devoir de l'Etat, que les contradictions apparaissent surtout. Que doit-il fournir aux futurs citoyens ?

INSTRUCTION PUBLIQUE OU EDUCATION NATIONALE ?

Les deux thèses extrêmes, entre lesquelles peuvent être intercalés tous les autres systèmes, se trouvent exprimées, l'une, dans le projet de décret soumis par Condorcet à l'Assemblée Législative, les 20 et 21 avril 1792 ² ; l'autre, dans le plan d'éducation nationale de Michel Lepelletier, présenté par Robespierre à la Convention le 25 messidor an I ³.

Pour Condorcet, l'instruction publique doit réaliser un triple objet : « 1° Donner à tous les citoyens le minimum d'instruction nécessaire « au bonheur et à l'exercice des droits communs », ou, comme il dit encore, à « l'indépendance ». 2° Donner à tous les citoyens une instruction technique et spéciale, qui les prépare à la profession

*Le projet de
Condorcet*

¹ La plupart des Constitutions suivantes mentionnent ce devoir de l'Etat : déclaration du 24 juin 1793, art. 22 ; Constitution du 5 fructidor an III, art. 296-301 ; Charte du 9 août 1830, art. 69-8° ; Déclaration du 4 novembre 1848, art. 8, et Constitution de la même date, art. 9. Les Constitutions impériales et celles de la Restauration n'y font aucune allusion.

² GRÉARD, *op. cit.*, t. I, p. 14.

³ *Ibid.*, p. 53.

pour laquelle ils ont des aptitudes. 3° Donner à tous les citoyens toute l'instruction compatible avec leurs capacités naturelles, et nécessaire au plein développement de leurs talents ¹. »

Tout en reconnaissant la grande portée sociale de ces deux derniers objectifs, dont l'un tend à une meilleure préparation professionnelle, et l'autre à un plus complet développement de toute personnalité humaine, nous ne nous arrêterons que sur le premier qui répond à une préoccupation plus essentiellement politique.

L'instruction apparaît avant tout, à Condorcet, comme le postulat préalable et nécessaire, en dehors duquel toute déclaration des droits est vaine : où est la liberté pour qui ignore son droit d'en jouir ? peut-on parler d'égalité entre un homme qui sait lire et un illettré ? celui-ci ne sera-t-il pas, jusque dans ses pensées les plus intimes, sous la dépendance de celui-là ? L'instruction, fondement de l'exercice de tout droit, apparaît ainsi comme le devoir essentiel de l'Etat ².

*Limite le rôle
de l'Etat à
une œuvre
d'instruction.*

Du même coup, le but de l'instruction publique est défini : il ne s'agit pas de travailler « au maintien de l'ordre public et de la paix sociale, mais à l'émancipation intellectuelle et morale de l'enfant ³ ». « Si quelques opinions paraissent [à l'Etat] des erreurs dangereuses, précise même Condorcet, ce n'est pas en faisant enseigner les opinions contraires qu'il doit les combattre ou les prévenir ; c'est en assurant aux bons esprits les moyens de se soustraire à ces erreurs et d'en connaître tous les dangers ⁴. » Sans doute, il faut enseigner la Constitution, mais simplement « comme un fait » ; il ne faut pas chercher à « exciter en faveur des lois constitutionnelles un

¹ Fr. VIAL, *Condorcet et l'éducation démocratique*, p. 43.

² Cf. ALEXANDRE, *Condorcet, guide de la Révolution Française*, p. 418, à propos de l'art. 23 de la Déclaration, rédigée par Condorcet et votée par la Convention les 26 avril et 29 mai 1793 : « L'instruction est le besoin de tous, et la Société la doit également à tous ses membres. »

³ VIAL, *op. cit.*, p. 28.

⁴ *Ibid.*, p. 30.

aveugle enthousiasme qui rende les citoyens incapables de les juger » ; ce serait créer en quelque sorte une « religion politique » ¹. Bref, « il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme à la volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacun devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison ². »

Ces principes entraînent les conséquences pratiques suivantes :

Ses
dispositions
essentielles.

1° La séparation complète de l'instruction, devoir essentiel de l'Etat, et de l'éducation qui incombe aux « parents, tuteurs naturels de l'enfant ».

2° La laïcité de l'école publique ³.

3° La division de l'instruction en étapes successives (écoles primaires, secondaires, instituts, lycées), dont le premier échelon « enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens » (art. 2).

4° La gratuité de l'instruction à tous les degrés, et même l'allocation de pensions pour permettre aux élèves les mieux doués, dit « élèves de la Patrie », de pousser leurs études jusqu'au degré supérieur.

5° Pas de monopole de l'enseignement au profit de l'Etat, mais au contraire une concurrence utile au progrès des méthodes pédagogiques.

6° Une indépendance absolue du corps enseignant vis-à-vis de tout pouvoir social ; car, remarque Condorcet, « les dépositaires de la puissance publique resteront toujours à une distance plus ou moins grande du point où sont parvenus les esprits destinés à augmenter la masse des lumières ⁴ ». La direction du personnel enseignant sera assurée par une « Société nationale des sciences et des arts ».

¹ VIAL, *op. cit.*, p. 31.

² *Ibid.*, p. 32.

³ Elle est définie sous cette forme indirecte : « La religion sera enseignée dans les temples, par les ministres respectifs des différents cultes. » (art. 6).

⁴ F. VIAL, *op. cit.*, p. 61.

Tels sont les traits essentiels du plan établi par celui qu'on a pu appeler « le guide de la Révolution Française » et le « précurseur des lois de laïcité ». Ils témoignent d'une foi ardente dans les principes de liberté et d'égalité, d'une confiance absolue en la valeur sociale du progrès scientifique, d'une méfiance invincible pour toute affirmation dogmatique, qu'elle soit d'ordre politique ou religieux. Ils manifestent aussi quelque méconnaissance des nécessités pratiques de l'instruction d'enfants de l'âge primaire, sans parler de quelques lacunes, dont la plus grave est relative à la formation des instituteurs.

*Le plan de
Michel
Lepelletier*

Opposer¹ au projet de Condorcet le plan de Michel Lepelletier, c'est faire beaucoup d'honneur à celui-ci. L'ami de Robespierre et de Saint-Just légifère en pleine utopie : rêve pour certains, cauchemar pour d'autres. La Convention elle-même n'osa pas le suivre ; mais ce plan, présenté par Robespierre, auréolé par la mort tragique de son auteur, n'en fut pas moins pris très au sérieux, et les louanges ne lui furent pas épargnées. Il vaut la peine de l'étudier, parce que certaines tendances, qui se manifestent plus discrètement dans d'autres projets de la même époque, s'y trouvent portées à l'extrême.

*confie à l'Etat
une œuvre
d'éducation.*

Pour Lepelletier, l'Etat ne doit pas borner son action à l'établissement d'un programme d'instruction, mais pren-

¹ Il est juste de remarquer que Lepelletier n'a pas prétendu prendre le contre-pied du projet de Condorcet. Au contraire : il explique dans son exposé des motifs que son plan n'en est que le complément. « L'instruction publique, écrit-il, a déjà été l'objet d'une discussion intéressante ; la manière dont ce sujet a été traité honore l'Assemblée et promet beaucoup à la France. J'avoue pourtant que ce qui a été dit jusqu'ici ne remplit pas l'idée que je me suis formée d'un plan complet d'éducation. J'ai osé concevoir une plus vaste pensée ; et, considérant à quel point l'espèce humaine est dégradée par le vice de notre ancien système social, je me suis convaincu de la nécessité d'opérer une entière régénération, et, si je peux m'exprimer ainsi, de créer un nouveau peuple. » (*Plan d'éducation nationale*, de Michel LEPELLETIER, lu à la Convention par Max. Robespierre, le 13 juillet 1793, p. 3.) En étudiant les projets de Condorcet et de Lepelletier, on ne peut s'empêcher pourtant de constater qu'ils correspondent à deux conceptions diamétralement opposées du rôle de l'Etat en matière d'instruction publique.

dre en mains l'éducation intégrale des enfants. Son plan prévoit l'internement des garçons et des filles, dès l'âge de 5 ans, jusqu'à 11 et 12 ans, dans des « établissements d'éducation nationale » ; là, ils doivent être « endurcis à toute espèce de fatigue..., pliés au joug d'une discipline salulaire, afin de fortifier leur corps, leur cœur et leur esprit » (art. 4). Cette éducation commune, dont tous les détails sont prévus (vêtements, nourriture, punitions, instruction), permet aux enfants de faire l'apprentissage de l'égalité.

C'est là une notion de l'éducation publique singulièrement plus étendue que celle de Condorcet.

La plupart des autres projets présentés aux Assemblées révolutionnaires manifestent d'ailleurs une tendance analogue à élargir le programme de l'enseignement public. Partout on parle d'inculquer aux enfants l'amour des institutions républicaines et la haine de la tyrannie, et on propose des moyens variés pour y parvenir : rédaction et enseignement d'un Catéchisme républicain¹, apprentissage de la liberté par une organisation scolaire convenable², programme très complet de fêtes nationales

¹ Cf. projet M.-E. PETIT (1^{er} octobre 1793) ; l'art. 16 précise qu'il faudra « développer dans cet ouvrage les vrais principes de la liberté, de l'égalité, les motifs de toutes les vertus républicaines, du respect dû aux lois, aux personnes, aux propriétés. Le style de ce catéchisme devra être simple, clair ; on n'y emploiera que les mots de la langue française, les phrases et les tournures les plus généralement usitées dans la République ». (GRÉARD, *op. cit.*, t. I, p. 68).

² Cf. projet SIÉYÈS-DAUNOU-LAKANAL (26 juin 1793), art. 34 : « Les élèves de l'une et l'autre section (garçons et filles) de chaque Ecole nationale sont formés séparément en société, modelée à peu près sur le plan de la grande société politique et républicaine. » (*Ibid.*, p. 47.) — Projet L. BOURDON (3 juillet 1793), art. 19 : « Dans ces maisons, les élèves au-dessus de l'âge de dix ans sont organisés en société, d'après les bases de la liberté et de l'égalité républicaine ; ils font eux-mêmes leurs règlements ; ils choisissent parmi eux des fonctionnaires publics chargés de leur exécution ; ils vivent en hommes libres... » (*Ibid.*, p. 50.) — Cp. le curieux discours de LEBRUN, à la Convention (14 sept. 1790) : « Voulez-vous avoir des citoyens ? Il faut que les enfants vivent en citoyens ; qu'ils s'accoutument à commander pour s'accoutumer à obéir ; qu'ils se fassent

réparties sur toute l'année¹ ; voire même célébration dans des Temples nationaux d'un culte de la Loi, seul culte public admissible, affirme Bancal, car il est « le seul sur lequel des hommes réunis en société puissent s'accorder, parce que la loi est l'expression de la volonté générale² ». Tous ont l'ambition de faire de l'école primaire une « école du citoyen »³.

Ses
dispositions
essentielles :
obligation,

M. Lepelletier ne se contente pas d'élargir le programme d'instruction publique au point d'en faire un plan d'éducation nationale ; il veut que tous les enfants y soient soumis. « Les parents, écrit-il, ne pourront se soustraire à l'obligation de faire jouir [leurs enfants] des avantages [de cette éducation]. » (art. 3.)

J.-B. Leclerc, dans son projet du 28 frimaire an I³, pose ce même principe d'obligation, et prévoit des sanctions : pour le père, privation des droits civiques ; pour la mère, interdiction d'assister aux fêtes publiques (art. 4) ! Rabaud Saint-Etienne l'établit indirectement par l'institution d'examens publics obligatoires à 10 ans et à 15 ans.

Pourquoi cette obligation ? Parce que « tous les enfants ont droit de recevoir » cette éducation nationale, affirme Lepelletier (art. 3) ; l'Etat doit prendre le mineur sous sa protection, et le défendre au besoin contre la négligence de ses parents.

Nous ne voulons pas mettre en doute la sincérité de l'auteur du Plan d'éducation nationale, et n'oserions pas

à eux-mêmes leurs lois, leurs opinions, leur morale ; que vos instituteurs ne les dirigent que de loin et presque sans qu'ils s'en aperçoivent...» (Cit. in DE CABRIÈRES, *op. cit.*, p. 48.)

¹ Cf. projet RABAUD-SAINT-ETIENNE du 21 décembre 1792 (GRÉARD, *op. cit.*, t. I, p. 33) et la plupart des projets suivants. Le décret du 3 brumaire an IV, titre VI (*ibid.*, p. 127), établit sept fêtes nationales ; il en résulta des abus, mis en lumière par DIDIER B..., dans ses *Réflexions sur la Festomanie* (cit. par A. DURUY, *op. cit.*, p. 333).

² Projet BANCAL (24 décembre 1792), art. 7 (GRÉARD, *op. cit.*, t. I, p. 35).

³ Contre-projet J.-B. LECLERC, présenté lors de la discussion du projet que Lantheuas avait rédigé en s'inspirant de Condorcet (*ibid.*, p. 31).

affirmer que ce droit de l'enfant, défendu avec tant d'ardeur, ne fût qu'un prétexte. Nous devons constater cependant que Lepelletier a eu, sinon une arrière-pensée, du moins une autre pensée, puisqu'au principe de l'obligation il a joint celui du monopole de l'Etat.

Son projet n'admet, en effet, aucune maison d'éducation en dehors des établissements nationaux : « Tous les enfants seront élevés aux dépens de la République... » (art. 1^{er}), et l'article 2 du titre II précise que les parents de l'enfant âgé de 5 ans « seront tenus de le conduire à la maison d'éducation nationale du canton, et de le remettre entre les mains des personnes qui y sont préposées ».

monopole.

Le monopole d'Etat vient ainsi couronner l'édifice et lui donner un caractère vraiment monstrueux. Bien que les pères de famille soient invités à participer largement à la direction de ces établissements d'éducation nationale, n'est-elle pas révoltante cette conception d'un Etat qui s'arroge le droit d'arracher les enfants à leur famille, et qui les en éloigne à l'âge le plus malléable, comme pour être plus sûr qu'ils s'adapteront exactement au moule uniforme qui leur est préparé ?

A travers cet amoncellement de dispositions étranges, il nous faut, malgré tout, rechercher l'idée sous-jacente, le fonds de vérité — peut-être — qui, reconnu ou senti par les Conventionnels, les a retenus d'écarter sans examen ces projets.

Condorcet avait insisté sur le devoir de l'Etat de distribuer l'instruction à tous les citoyens. Mais en envisageant la question d'un autre point de vue, ne peut-on pas discerner, à côté de ce devoir, un véritable droit de l'Etat ?

*Devoir ou
droit de
l'Etat ?*

Une remarque faite par Mirabeau dans son plan, d'ailleurs excessivement libéral¹, montre cette idée naissante : « La loi étant l'expression de l'opinion ou de la volonté publique, écrit-il à l'article 1^{er}, c'est aux organes

¹ GRÉARD, *op. cit.* t. I, p. 7.

de cette volonté à déterminer immédiatement tout ce qui peut influencer sur sa volonté à l'avenir. » Talleyrand, de son côté, demandait avec insistance qu'on envisageât l'instruction sous l'angle de « ses rapports avec l'avantage de la Société ¹ ».

En somme, la société n'a-t-elle pas le droit d'imposer à ses nouveaux membres la connaissance et le respect de sa constitution ? N'a-t-elle pas le droit de leur transmettre le dépôt de ses expériences et de ses traditions, et, en travaillant ainsi pour sa propre stabilité, n'agit-elle pas conformément à leur véritable intérêt ?

Sans doute. Et plus les hommes de la Révolution sentaient la société, disloquée par les troubles intérieurs et les guerres extérieures, s'enfoncer dans l'abîme, plus ils étaient tentés de s'accrocher à cette planche de salut : préparer du moins un avenir plus calme, en formant de jeunes générations unies dans un même amour des nouvelles institutions et une habituelle pratique des vertus républicaines.

C'est alors que M. J. Chénier, constatant que « les mauvaises mœurs tuent les bonnes lois », adresse aux Conventionnels cette objurcation pressante : « Vous avez fait des lois ; faites des mœurs ² ! » C'est alors que Danton, poussant le raisonnement jusqu'à ses plus extrêmes conséquences, affirme : « Les enfants appartiennent à la République avant d'appartenir à leurs parents ³. »

C'était aller trop loin. La Convention s'en rendit compte et n'admit pas les conséquences logiques du droit de l'Etat affirmé par Danton. Un amendement de Bourdon eut pour effet de supprimer, du projet Lepelletier, les deux principes de l'obligation et du monopole. Ainsi

¹ GRÉARD, *op. cit.*, t. I, p. 9. Cp. A. DURUY, *op. cit.*, p. 74.

² Discours à la Convention. (6 nov. 1793) ; cit. in DE CABRIÈRES, *op. cit.*, p. 47.

³ Discours cité *ibid.*, p. 49. Cp. SAINT-JUST, *Institutions républicaines* : « Les enfants appartiennent à leur mère jusqu'à cinq ans, si elle les a nourris, et à la République ensuite jusqu'à la mort. » (GRÉARD, *op. cit.*, t. I, p. 95).

rendu inoffensif, le plan d'éducation nationale fut voté, mais ne reçut aucune application.

Au cours des mois suivants, de nouveaux projets furent discutés. Le plus important fut celui de la Commission des Neuf, présenté par Romme le 29 vendémiaire an II¹. On n'y parle plus d'établissements d'éducation nationale; il s'agit simplement d'écoles suivant un programme d'instruction inspiré de Condorcet. Mais ce projet établissait un monopole d'Etat : c'était trop. Après une remarquable discussion, la Convention le rejeta, et lui préféra le projet Bouquier, favorable à la liberté de l'enseignement².

*Les débuts de
la réaction.*

La réaction était commencée. A mesure qu'ils s'essayaient à faire passer leurs théories dans la réalité (décrets du 29 frimaire an II, du 27 brumaire an III, du 3 brumaire an IV), les Conventionnels sentaient la nécessité de limiter leur programme. C'est en vain que le Directoire chercha à enrayer ce mouvement de réaction ; l'opinion était fixée, et, dans son discours du 4 floréal an X³, Jacquemont put dresser le bilan de ces expériences fondamentales :

Comparant la situation des Etats modernes à celle des Cités antiques, il remarque que la philosophie rationaliste du XVIII^e siècle « a détruit les préjugés de tous les genres ; elle ne permet plus d'imaginer que, pour être libres, il faille sans cesse être ivres de gloire comme les Athéniens, insatiables d'austérités comme les Spartiates, dévorés de l'ambition des conquêtes comme les Romains ». Aussi juge-t-il sévèrement les réformateurs de la Convention : « Il ne faut compter pour rien les vellétés de rétablir brusquement parmi nous le système de l'éducation lacédémonienne, que l'on a prêtées à une poignée d'extravagants qui ne connaissent ni l'esprit de la

*Le discours de
Jacquemont.*

¹ GRÉARD, *op. cit.*, t. I, p. 70.

² *Ibid.*, p. 88.

³ JACQUEMONT, *Rapport fait au nom de la section de l'Intérieur* (Tribunat, séance du 4 floréal an X).

liberté, ni celui de leur siècle, ni celui de la nature. » Et, reprenant la thèse de Condorcet, il affirme qu'il suffit « d'éclairer les hommes pour les attacher à leurs devoirs légitimes, à leurs intérêts véritables, à tous les éléments du bonheur général et particulier ; en un mot, c'est des lumières communes et de leur diffusion dans les diverses classes de la société, que dépendent la liberté, l'indépendance, le repos ou la prospérité des nations libres. *C'est donc vers l'instruction plutôt que vers l'éducation proprement dite que doivent être dirigées les vues du législateur qui veut atteindre ces fins de l'association* ¹. »

Ainsi, la Révolution Française a finalement rejeté l'idée d'une éducation nationale ², au sens où l'entendaient les anciens ; ce qu'elle a voulu créer, c'est une instruction publique. Y a-t-elle du moins réussi ? Non. C'est un tableau lamentable de la situation scolaire, que dressent en l'an IX la « statistique des préfets » et les procès-verbaux des Conseils généraux ³.

*Les écoles
pendant la
Révolution*

L'enseignement primaire public est à peu près inexistant ⁴. Pourtant, le décret du 22 frimaire an I avait posé en principe la création d'écoles primaires dans toute localité de plus de 400 habitants, et avait décerné à leurs maîtres le titre d'instituteurs. Mais ce décret ne fut jamais appliqué, pas plus que ceux du 11 prairial an I, du 30 vendémiaire et des 5, 7 et 9 brumaire an II ⁵. Le décret du 29 frimaire an II (décret Bouquier), qui établissait tout à la fois la liberté de l'enseignement et l'obligation

¹ JACQUEMONT, *Rapport fait au nom de la section de l'Intérieur* (Tribunat, séance du 4 floréal an X), pp. 7-9.

² Certains historiens l'ont déploré. Michelet en particulier ne cache pas ses regrets : « La Convention, écrit-il, ne franchit point le pas qui lui eût livré l'avenir. Elle n'eut pas le courage de mettre la main sur le jeune monde qui venait. La Révolution, pour s'en emparer, devait enseigner une chose, une seule chose : la Révolution. » (MICHELET, *Le Peuple*, p. 329.)

³ Cf. A. DURUY, *op. cit.*, pp. 467 s. et 480 s.

⁴ « Les écoles primaires n'existent presque nulle part », constate Chaptal, dans son rapport du 18 brumaire an IX (cit. in BROUARD, *Essai d'histoire critique de l'instruction primaire en France, de 1789 jusqu'à nos jours*, p. 4).

⁵ Voir tous ces textes à leur date dans GRÉARD, *op. cit.*, t. I.

pour les enfants de fréquenter l'école, fut abrogé par la réaction thermidorienne avant même d'avoir reçu un début d'application.

Quant au décret du 27 brumaire an III, qui prévoyait la création d'une école primaire par 1.000 habitants, il fut remplacé par celui du 3 brumaire an IV¹, qu'on a pu appeler le « testament scolaire » de la Convention². Ce décret confie l'instruction primaire aux administrations départementales, qui constituent des « jurys d'instruction » pour examiner et surveiller les instituteurs ; ceux-ci sont logés et payés par la République et touchent une rétribution de leurs élèves. En principe, il doit y avoir une école primaire par canton. Le programme d'enseignement prévu est bien modeste par rapport aux projets antérieurs : « ... enseigner à lire, à écrire, à calculer, et les éléments de la morale républicaine » (art. 5).

L'échec absolu de ce décret, comme des précédentes dispositions révolutionnaires, peut être expliqué par trois causes essentielles :

*Causes de
l'échec de
l'œuvre
scolaire de la
Révolution*

1° Le manque de ressources. Les dîmes et fondations qui faisaient vivre les écoles de l'Ancien Régime avaient été supprimées, les biens nationaux distribués à vil prix³. Il ne restait ni locaux, ni argent pour abriter et entretenir les nouvelles écoles primaires.

2° Le manque d'instituteurs qualifiés. Le personnel enseignant de l'Ancien Régime avait été dispersé par la constitution civile du clergé (12-26 juillet 1790) et par la suppression de toutes corporations ecclésiastiques, congrégations, etc. (18 août 1792). Il aurait fallu le remplacer ; mais les Assemblées révolutionnaires négligèrent de prendre les mesures nécessaires pour constituer un nouveau corps d'instituteurs ; l'école normale, créée à Paris par le décret du 9 brumaire an III, aboutit à un

¹ Voir tous ces textes à leur date dans GRÉARD, *op. cit.*, t. I, p. 120.

² A. DURUY, *op. cit.*, p. 137.

³ La loi du 25 fructidor an V, suspendant la vente de tous les bâtiments ayant servi à l'enseignement public, chercha trop tard à remédier à cet inconvénient.

lamentable échec, et dut être fermée dès le 30 floréal suivant ¹.

3° Enfin et surtout, la résistance de l'opinion publique : inquiétée par les projets d'éducation, où les Conventionnels oubliaient singulièrement les droits de la famille ; hostile à tout enseignement sans Dieu ; énervée par les vexations du régime républicain (fêtes nationales, calendrier décadaire) qui bouleversaient toutes les habitudes. Un fait éloquent prouve cette désaffection de l'opinion publique : le rapide développement des établissements privés d'enseignement, dès que la Constitution de l'an III (art. 300) leur rendit la liberté ² ; c'est en vain que le Directoire chercha à gêner leur développement en les soumettant à une étroite surveillance ³ et en fermant à leurs élèves l'accès des fonctions publiques ⁴.

Au degré secondaire, l'œuvre de la Révolution avait été plus cohérente ⁵, et, au degré supérieur, certaines de ses créations furent des plus brillantes et des plus stables ⁶. Cependant, le tableau d'ensemble de l'instruction publique à la fin du Directoire présente des teintes plutôt sombres, et l'on doit reconnaître que la Révolution a complètement échoué dans l'œuvre qui lui tenait le plus à cœur : l'éducation et l'instruction de la masse.

La raison
profonde des
défaillances
des

« Qu'a-t-il donc manqué aux hommes de 89, des Etats Généraux, de la Constituante, pour qu'ils aient abouti au bout de si laborieuses étapes au Directoire et à l'Empire ? Qu'a-t-il manqué à la nation ? Qu'a-t-il manqué à la phi-

¹ A. DURUY, *op. cit.*, p. 111.

² GRÉARD, *op. cit.*, t. I, p. 119.

³ Cf. décret du 17 pluviôse an VI, *ibid.*, p. 131.

⁴ Cf. décret du 27 brumaire an VI, *ibid.*, p. 130.

⁵ Les écoles centrales, créées par le décret du 7 ventôse an III, et organisées par le décret du 3 brumaire an IV, avaient été réellement installées. Si les résultats furent peu satisfaisants, il faut en rendre responsables les programmes et la discipline intérieure, et aussi l'opinion publique méfiante contre toute action gouvernementale (cf. A. DURUY, *op. cit.*, pp. 129 s.).

⁶ Citons l'Ecole Polytechnique, le Muséum, le Conservatoire des Arts et Métiers, l'Ecole des Langues Orientales, l'Académie des Sciences Morales et Politiques. Par contre, les Facultés étaient profondément désorganisées.

losophie du XVIII^e siècle, mère et nourricière de la Révolution, pour être capable d'enfanter, dans l'école, comme dans le gouvernement, un ordre fécond et régulier, digne de la raison, de la justice, de la liberté dont elle invoquait sans cesse le nom ?

*Assemblées
révolution-
naires.*

« ... Le plus grand tort de l'ancien régime, dans l'ordre scolaire, comme dans l'ordre politique, c'est en vérité de s'être mis hors d'état de vivre, d'avoir rendu les réformes impossibles et la révolution nécessaire... Réduits à faire table rase, nous n'avions pour construire à nouveau ni le secours de l'expérience, ni celui de doctrines en pleine et paisible possession de l'opinion publique. C'est ce défaut de traditions et d'éducation appropriée à l'esprit et aux besoins du temps, et dont il est juste de rendre principalement responsables les pouvoirs spirituels et temporels qui prétendaient être les seuls instituteurs constitués de la nation, c'est ce défaut, croyons-nous, qui explique en grande partie, les défaillances, les incertitudes, les erreurs et les crimes de cette période. Du moins on comprend mieux que la Révolution, si puissante pour détruire le passé avec tous ses abus et ses fictions, n'ait pas été capable de fonder définitivement la liberté, pas plus que l'éducation publique¹. »

Ces observations permettent d'excuser bien des « sottises » et des échecs des Assemblées révolutionnaires ; il faut leur savoir gré d'avoir, au cours d'une période si troublée, consacré tant d'efforts à l'étude des problèmes d'éducation nationale, et, après avoir détruit l'ancien régime scolaire, d'avoir proclamé les devoirs de l'Etat républicain à l'égard des jeunes générations. C'est la Constituante, il faut le rappeler, qui, en principe, sinon en fait, a créé l'instruction primaire publique.

Le Consulat, l'Empire et la Restauration.

La réaction politique eut des répercussions immédiates dans le domaine de l'enseignement. La loi du 11 floréal

*Loi du
11 floréal
an X.*

¹ F. PÉCAUT, *L'éducation publique et la vie nationale*, p. 248.

an X¹, votée après le rejet du projet Chaptal, ne rend qu'un hommage platonique au principe révolutionnaire en consacrant son titre II aux écoles primaires. Les quatre articles que celui-ci comprend ne font, en effet, qu'affirmer le complet désintéressement de l'Etat à ce sujet ; c'est aux municipalités qu'est confié le soin de choisir et de rétribuer les instituteurs, et l'organisation des écoles est soumise au simple contrôle des sous-préfets. Duchesne fut seul à protester au Tribunat contre cette abdication.

*L'Université
impériale et
l'instruction
primaire.*

L'Empire alla plus loin. Le décret organique du 17 mars 1808², créant l'Université impériale, sur 109 articles n'en consacre que trois aux écoles primaires. On y voit réapparaître, à l'article 5-6°, l'expression « petites écoles », et ceci est plus qu'un changement de mot, un retour presque complet à la conception monarchique. Napoléon, comme jadis Louis XIV, se déchargea sur l'Eglise du soin de répandre les premiers éléments d'instruction ; et en reconnaissant le 4 août 1810 les statuts des Frères des Ecoles Chrétiennes, il donna à cet ordre une nouvelle impulsion, tout en le soumettant à son étroit contrôle. Une subvention annuelle de 4.250 francs à cet Institut est la seule dépense figurant aux budgets de l'Empire pour l'instruction primaire.

Napoléon avait réservé toute sa sollicitude au développement des Lycées et des Facultés ; il leur consacrait plus de sept millions de francs chaque année³, et poursuivait ainsi un double but : constituer une élite intellectuelle, capable de remplir les cadres d'une administration sans cesse élargie ; s'attacher par la reconnaissance ses meil-

¹ GRÉARD, *op. cit.*, t. I, p. 178.

² *Ibid.*, p. 196.

³ M. J. GUILLAUME remarque judicieusement que le principe appliqué par l'Empire est ainsi l'inverse de celui que prêchaient les Conventionnels : « Les Jacobins de l'an II prétendaient que l'Etat ne devait payer que l'instruction primaire, l'instruction secondaire étant affaire privée ; avec Bonaparte, c'est l'instruction primaire qui devient affaire privée, tandis que l'enseignement secondaire, destiné à préparer des fonctionnaires et des officiers, se donne aux frais de l'Etat. » (*Mémoires et documents scolaires*, publiés par le Musée Pédagogique, fasc. n° 71, p. 14).

leurs serviteurs, auxquels il distribuait les bourses, multipliées à cet effet, comme des faveurs fort appréciées.

La base du programme de l'enseignement public, sous l'Empire, est aussi symptomatique : Les « préceptes de la religion catholique » en sont considérés comme le fondement indispensable ; les bases essentielles en sont aussi « la fidélité à l'Empereur... », et « l'obéissance aux statuts du Corps enseignant, qui ont pour objet l'uniformité de l'instruction, et qui tendent à former pour l'Etat des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie et à leur famille ¹ ».

*Les principes
de l'éducation
sous l'Empire.*

Fidélité, obéissance, uniformité, « prince » cité avant « patrie », autant d'expressions révélatrices d'un régime qui, tout en prétendant être le « conservateur de toutes les idées libérales », avait en réalité rompu avec toutes les traditions républicaines et s'orientait rapidement vers le despotisme. L'Université ayant le monopole de l'enseignement public, et étant dirigée par un Grand-Maître dépendant directement de l'Empereur, on a pu dire sans exagération que Napoléon I^{er} disposait « à son gré de la science et de l'ignorance des peuples ² ».

Aussi, un des premiers gestes de Louis XVIII fut-il de dénoncer ces abus ; ces institutions, proclama-t-il, étaient « destinées à servir les vues politiques du Gouvernement dont elles furent l'ouvrage, plutôt qu'à répandre sur nos sujets les bienfaits d'une éducation morale et conforme aux besoins du siècle ³ ».

*Louis XVIII
dénonce le
despotisme
impérial.*

Est-ce à dire que l'instruction primaire fut plus généreusement répandue parmi les « sujets » de la monarchie restaurée, que parmi les « citoyens » de l'Empire français ?

*L'instruction
primaire
sous la
Restauration.*

Sans doute, le roi Louis XVIII prit sur sa dotation

¹ Décret du 17 mars 1808, art. 38 (GRÉARD, *op. cit.*, t. I, p. 197).

² Guizot, *op. cit.*, p. 75.

³ Pendant les Cent Jours, Napoléon, pour protester sans doute contre les critiques de la monarchie, décida, sur le rapport de Carnot, d'entreprendre une enquête sur les meilleures méthodes d'instruction primaire (décret du 27 avril 1815, GRÉARD, *op. cit.*, t. I, p. 237).

50.000 francs pour participer au développement de l'instruction primaire¹ ; sans doute, l'ordonnance du 29 février 1816² fortifia celle-ci en lui donnant des cadres locaux³ ; sans doute, on commença à se préoccuper de la formation des instituteurs⁴.

Mais il faut voir dans quel esprit toutes ces mesures furent prises. L'instruction n'apparaît plus à l'Etat monarchique comme un service public que dans la mesure où, par l'enseignement des principes de la religion et de la morale, elle « contribue au bon ordre de la société, prépare l'obéissance aux lois et l'accomplissement de tous les genres de devoirs⁵ ». C'est un moyen d'apaisement, une école, non de civisme, mais de sujétion, pour la direction de laquelle la royauté fait une confiance de plus en plus large à l'Eglise catholique. Répandre l'instruction parmi le peuple est moins un devoir de l'Etat qu'un acte de la charité privée : les comités cantonaux sont dénommés « Comités gratuits et de charité ».

Un
mouvement
d'opinion :
l'enseigne-
ment mutuel.

Cependant, un mouvement d'opinion plus libéral se dessinait autour de la « Société pour l'instruction élémentaire », fondée en 1815 par une élite de savants, hommes de lettres et hommes politiques⁶, préoccupés d'améliorer les méthodes d'enseignement primaire. Ce groupement faisait une active propagande en faveur de la méthode lancastérienne d'enseignement mutuel, d'un usage très pratique à une époque où les instituteurs manquaient. Les Frères des écoles chrétiennes y virent une concurrence, la dénoncèrent comme dangereuse au

¹ Ord. du 29 février 1816, art. 35 ; *ibid.*, p. 244.

² *Ibid.*, p. 240.

³ Comités cantonaux, remplacés le 21 avril 1828 par des Comités d'arrondissement (*ibid.*, p. 340).

⁴ Des brevets de capacité furent créés (Instr. du 14 juin 1816, *ibid.*, p. 252), et 8 écoles normales primaires organisées (cf. *Dict Pédag.*, V^e France).

⁵ Préambule de l'ordonnance du 29 février 1816.

⁶ Entre autres : Cuvier, J.-B. Say, A. de Laborde, Lazare Carnot, Boulay de la Meurthè, abbé Gaultier, etc. (cf. BROUARD, *op. cit.*, p. 8).

point de vue religieux et, sur ce terrain pédagogique, s'engagèrent des discussions qui, par bien des côtés, ressemblent aux débats que devaient provoquer cinquante ans plus tard la campagne en faveur de la laïcité.

Une conséquence de ces controverses fut d'inciter Charles X à faire un nouvel effort en faveur de l'instruction primaire. Il signa le 15 février 1830 une ordonnance¹, dont les dispositions représentent un réel progrès ; elles tendent, en effet, à faciliter le recrutement des instituteurs par une meilleure préparation² et par l'assurance d'une position plus stable.

*Une loi
tardive.*

Malgré cette mesure tardive, le tableau de l'instruction publique à la fin de la Restauration est rien moins que brillant³. A côté des Facultés et des Collèges richement dotés, l'instruction primaire fait figure de parent pauvre : c'est bien une œuvre de charité, pour laquelle on estime que le dévouement suffit à défaut de compétence.

*Tableau de
l'instruction
publique
en 1830.*

Lorain, dans un rapport dressé peu d'années plus tard⁴, décrit l'état moral de cet enseignement, tel que Guizot le recueillit des mains de la Restauration. Le tableau est lamentable : la misère des salles de classes n'a d'égale que celle des maîtres⁵ ; et l'ignorance de ceux-ci n'a de comparable que la nullité pédagogique des manuels qu'ils utilisent et des méthodes qu'ils emploient.

Sans doute, on compte en 1829 30.000 écoles primaires, contre 22.000 en 1815⁶ ; mais ce léger accroissement ne doit illusionner personne, et est loin de répondre au désir général d'instruction : semence jetée quarante ans plus tôt par la Révolution, qui germait lentement dans la masse du peuple français.

¹ GRÉARD, *op. cit.*, t. I, p. 377.

² L'ordonnance prévoit l'organisation d'une école normale primaire par Académie.

³ Cf. le préambule de l'ord. du 15 février 1830.

⁴ Extraits cités dans J. SIMON, *L'Ecole*, 12^e éd., pp. 64 s.

⁵ Cp. circ. du ministre DE GUERDON-RANVILLE aux Recteurs, du 20 janvier 1830, citée *ibid.*, p. 68.

⁶ D'après J. BONZON, *La Législation de l'Enfance*, 2^e partie.

La Monarchie de Juillet

C'est à la Monarchie de Juillet que devait revenir l'honneur de tirer l'instruction primaire de cet état de suspicion et de misère. Après tant de règlements n'ayant d'autre but que de surveiller l'enseignement populaire, elle sut édicter une loi visant avant tout à le propager.

*La Charte
de 1830.*

La Charte du 14 août 1830 avait cité (art. 69-8°) « l'instruction publique et la liberté de l'enseignement », parmi les objets auxquels il importait de pourvoir « dans les plus courts délais possibles ». Deux hommes se mirent aussitôt à la tâche : Guizot et Cousin ; c'est sur eux que doit être reporté tout l'honneur d'avoir préparé, fait aboutir et exécuter une loi qui, entre la Constitution de 1791 et la loi de 1882, « demeure la plus grande date de l'histoire de l'instruction primaire en France ¹ ».

*Importance
de la loi
de 1833.*

On peut le dire, sans grande exagération, c'est la loi du 28 juin 1833 ², qui, dans le domaine des faits, a créé notre enseignement primaire public :

*Définition du
programme
de l'enseigne-
ment
primaire :
degré
élémentaire,*

Tout d'abord, en définissant son objet. La loi distingue deux degrés dans l'enseignement primaire : le degré élémentaire et le degré supérieur.

Le programme du degré élémentaire « comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures » (art. 1^{er}, al. 2). L'exposé des motifs le justifie par trois considérations qui montrent la conception que se faisait la Monarchie de Juillet du minimum de formation indispensable à tout citoyen : « Par l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul, ce programme pourvoit aux besoins les plus essentiels de la vie ; par celui du système légal des poids et mesures et de la langue française, il implante partout, accroît et répand l'esprit et l'unité de la nationalité française ; enfin, par l'instruction morale et reli-

¹ J. SIMON, *op. cit.*, p. 73.

² GRÉARD, *op. cit.*, t. II, p. 1.

gieuse, il pourvoit déjà à un autre ordre de besoins tout aussi réels que les autres, et que la Providence a mis dans le cœur du pauvre comme dans celui des heureux de ce monde, pour la dignité de la vie humaine et la protection de l'ordre social ¹. »

Former l'homme, former le Français, en lui inculquant le minimum des connaissances indispensables ; l'élever au-dessus des préoccupations purement matérielles en l'ouvrant à la vie religieuse nécessaire à l'épanouissement de la personnalité humaine et au maintien de l'ordre social : tel apparaît le but des auteurs de la loi.

La laïcité de l'enseignement est très loin de la pensée de Guizot ; il insiste, au contraire, souvent sur l'importance de l'instruction religieuse, et, tout en estimant que celle-ci répond « à un autre ordre de besoins », il tient à ce que l'instituteur, après avoir consulté le vœu des pères de famille (art. 2), s'en occupe lui-même ².

Le degré supérieur comprend, à côté des éléments de diverses sciences, du dessin et du chant, l'enseignement de « l'histoire et de la géographie de la France » (art. 1^{er}, al. 3). C'est la première fois que l'histoire apparaît dans un programme primaire, et c'est une innovation importante au point de vue de la formation civique.

degré
supérieur.

Mais, ces écoles primaires supérieures ne remportèrent pas le succès désiré par leur créateur. L'idée qui avait présidé à leur fondation paraît pourtant juste et féconde, et on doit lui attribuer une profonde portée politique. L'Ancien Régime, l'Empire, la Restauration, acceptant « l'éternelle subordination des classes populaires » ne s'intéressaient qu'aux collèges et aux universités ; la Révolution, se préoccupant surtout de la démocratie, considérait la diffusion des connaissances élémentaires comme

¹ GRÉARD, *op. cit.*, t. II, p. 3.

² C'est dans cet esprit que Guizot rejeta le projet Salverte où l'instruction religieuse était considérée comme de la compétence exclusive du ministre du culte, et où l'instituteur était seulement chargé d'un enseignement civique dénommé « notions sur les droits et devoirs sociaux et politiques » (GRÉARD, *op. cit.*, t. I, p. 424).

le premier devoir de l'Etat, et pouvait être tentée de négliger l'enseignement supérieur. Le point de vue du Gouvernement de Juillet est différent, et s'appuie sur une idée plus exacte « de l'égalité et de la démocratie : il la fit consister dans la possibilité offerte à tous les citoyens d'arriver à la science par le travail et à la puissance par la science. Le maintien des lois sur les coalitions et l'électorat à 200 francs étaient des mesures contraires à la véritable égalité ; mais la loi de 1833 était à la fois sagement et profondément démocratique : elle rendait possible et en quelque sorte nécessaire ce qu'elle ne faisait pas immédiatement... Les écoles primaires supérieures donnaient au talent déshérité une chance pour reprendre sa place ¹ ».

Ce degré supérieur permettait aussi de simplifier l'enseignement primaire, et ce n'est pas un intérêt négligeable. Car « il faut rendre [celui-ci] très élémentaire pour le rendre vraiment universel ² ».

Un effort
remarquable
pour
répandre
l'instruction.

Car la loi de 1833 manifeste l'ambition bien nette de répandre l'instruction partout. Guizot n'a pas peur de la science. Au contraire. « L'instruction primaire universelle, écrit-il aux instituteurs, est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociales... Tout, dans les principes de notre gouvernement, étant vrai et raisonnable, développer l'intelligence, propager les lumières, c'est assurer l'empire et la durée de la monarchie constitutionnelle ³. » Ce raisonnement dénote une confiance admirable et bien protestante ⁴ dans la valeur de l'enseignement et du libre examen ; mais en matière politique, il contient aussi le germe morbide dont devait mourir la Monarchie de Juillet, une telle assurance que le régime

¹ J. SIMON, *op. cit.*, pp. 81-82.

² *Ibid.*

³ *Circulaire aux instituteurs* du 4 juillet 1833 (GRÉARD, *op. cit.*, t. II, p. 22).

⁴ Comme le disait DE PARIEU, à la Chambre, c'est « en partant d'idées au fond protestantes » que Guizot est parvenu à « organiser un système qui s'est trouvé à la convenance de tous les besoins de la France catholique ». (*J. O.*, 3 juil. 1881, déb. Sén., p. 1000).

établi est basé sur la Raison même, que la pensée de le perfectionner est presque toujours subordonnée à celle de le maintenir.

Le législateur de 1833 ne se contente pas d'un vœu platonique en faveur du développement de l'enseignement ; il prend des mesures énergiques et précises pour en faire une réalité. Chaque commune est tenue d'entretenir une école primaire élémentaire (art. 9), chaque ville de plus de 6.000 âmes une école primaire supérieure (art. 10), et chaque département une école normale primaire (art. 11).

Cette triple obligation est un progrès d'autant plus considérable que le mot « entretenir » est clairement défini par la loi : salle d'école, logement et traitement des instituteurs..., sur tous ces points, les devoirs des communes sont précisés, ainsi que les moyens pour elles de faire face aux dépenses correspondantes. Il faut noter spécialement l'obligation imposée aux municipalités de recevoir gratuitement à l'école élémentaire les élèves désignés par les Conseils municipaux comme « ne pouvant payer aucune rétribution » (art. 14) : c'est le régime de la « gratuité relative » contre lequel devaient s'élever tant de protestations en 1881, mais qui était tout à fait dans la logique du régime de 1830.

L'Etat ne laisse d'ailleurs pas toute la charge de l'instruction primaire sur les épaules des communes et des départements ; il les aide, si besoin est, et ne craint pas d'engager de nouvelles dépenses pour ce service public. Le budget de l'instruction primaire, qui, en 1828, ne dépassait pas 50.000 francs, atteignait dès 1834 1.500.000 francs, dépassait 2 millions en 1840, et atteignait près de 3 millions (exactement 2.959.537 francs) en 1847¹. En dix ans, de 1834 à 1844, les dépenses engagées par l'Etat, les départements et les communes, pour la construction

¹ Cet accroissement ne fut pourtant pas assez rapide, et les instituteurs eurent à pâtir de la politique d'économies très strictes, suivie par le Gouvernement à partir de 1840 : ce fut une des causes de leur mécontentement (voir ci-dessous, p. 44). Ces chiffres sont donnés d'après *Dict. Pédag.*, éd. 1882, V^o Budget.

et l'installation des maisons d'école se montèrent à 64 millions de francs.

Les résultats de ces efforts ne se firent pas attendre. Le nombre des écoles primaires de toutes catégories qui, de 1829 à 1832, avait déjà passé de 30.796 à 42.092, s'élève en 1837 à 52.779, et en 1848 à 63.028. Le nombre des élèves (garçons et filles) s'accroît en même temps, et passe de 1.935.624 en 1832 à 3.530.135 en 1848 ¹.

Ces chiffres sont par eux-mêmes singulièrement éloquents. Ils ne suffisent pas toutefois à rendre compte de tous les effets de la loi de 1833 ; car les répercussions morales de celle-ci sont considérables. Elles proviennent principalement des dispositions relatives à l'organisation de l'instruction primaire et à la formation des instituteurs.

*La liberté de
l'enseigne-
ment
primaire.*

La loi de 1833 établit, entre l'enseignement public et l'enseignement privé, une distinction très nette qui n'existait pas auparavant. Les écoles privées étaient soumises jadis à des règles très strictes, allant jusqu'à l'obligation d'employer des manuels déterminés. La loi de 1833 libère de toute entrave l'instituteur privé ², et se borne à exiger de lui certaines conditions de capacité professionnelle et morale (art. 4 et 5). Les tribunaux sont seuls compétents pour prononcer l'interdiction d'enseigner ou la fermeture de l'école (art. 6 et 7) ; mais le droit d'inspection des comités communaux et d'arrondissement est réservé.

La loi de 1833 ouvre ainsi toutes grandes les portes à la libre concurrence ; loin de la craindre, ses auteurs y voient l'occasion d'une saine émulation. Ils font d'ailleurs en sorte que l'enseignement public soit sérieusement organisé et soutenu par toutes les forces morales du pays.

*Organisation
de l'enseigne-
ment
primaire
public :*

C'est ainsi que les comités communaux et les comités d'arrondissement sont composés de manière à intéresser activement les « classes moyennes » au développement

¹ D'après *Dict. Pédag.*, V^e France.

² C'était la réalisation de la promesse de la Charte de 1830, art. 69-8^o.

de l'instruction primaire ¹. Les ministres des cultes reconnus (catholique, protestant, israélite) en font partie et y représentent ces grandes forces d'éducation que sont les Eglises ; mais les évêques et les curés n'y exercent plus la présidence qu'ils avaient de droit sous la Restauration.

*organisation
locale ;*

Les jugements les plus divers ont été portés sur cette solution éclectique : les uns y voient un équilibre harmonieux vers lequel il y aurait tout intérêt à revenir ; d'autres la considèrent, avec Edgard Quinet, comme une solution bâtarde, vaine tentative de concilier des inconciliables, transition vers le seul état normal : la séparation complète de l'école et de l'Eglise ².

*direction
centrale.*

A côté du contrôle local, le besoin de renforcer la direction centrale, ne fût-ce que pour assurer à la loi de 1833 son plein rendement, ne pouvait manquer de se faire sentir. Dès 1833, Guizot avait nommé 450 inspecteurs pour entreprendre la grande enquête sur l'état de l'instruction primaire en France qui aboutit au « Tableau » de Lorain. L'expérience ayant donné pleine satisfaction, Guizot décida d'en faire une institution permanente ; l'ordonnance du 26 février 1835 ³ établit « dans chaque département un inspecteur spécial de l'instruction primaire », nommé par le ministre et chargé de la surveillance générale de tous les établissements primaires.

« On le voit, par l'inspecteur, l'instruction primaire avait enfin son homme spécial, son magistrat, chargé de veiller sur tous ses intérêts, d'assurer l'exécution de la loi et de faire sortir à celle-ci tous ses effets ; contrôlant tout le service, ayant l'oreille du ministre, l'éclairant et agissant d'après ses instructions ⁴. »

Soit parce que les premiers choix faits par le ministre furent des plus heureux, soit parce qu'il sut donner à ses nouveaux agents des instructions, modèles de précision

¹ Cf. BROUARD, *op. cit.*, p. 33.

Cf. E. QUINET, *L'enseignement du peuple*, 2^e éd. 1850.

GRÉARD, *op. cit.*, t. II, p. 182.

BROUARD, *op. cit.*, p. 51.

technique et d'élévation morale, soit parce que l'inspection répondait à un besoin vivement senti, pour toutes ces raisons sans doute, cette institution nouvelle fut partout accueillie avec une grande faveur, et les inspecteurs investis par la confiance publique d'une autorité morale considérable. Dès ce jour, l'Etat put vraiment faire ce qui lui avait été jusqu'alors impossible : diriger le service public de l'enseignement primaire, tout en laissant aux comités locaux assez d'initiative et de responsabilité pour les intéresser à cette œuvre.

*Dispositions
relatives aux
instituteurs :*

Mais programmes, obligation des communes, organisation locale et centrale, toutes ces mesures eussent été vaines, si le législateur n'avait assuré le recrutement et la formation des instituteurs.

*les écoles
normales.*

Avant même le vote de la loi, Guizot avait fait ses expériences : l'ordonnance du 11 mars 1831¹ avait établi une école normale primaire à Paris, et, dès le 14 décembre 1832, un règlement², destiné à coordonner les principales dispositions d'après lesquelles les écoles normales actuellement existantes dans les diverses Académies de l'Université ont été successivement organisées », avait fixé les programmes, les conditions d'admission, de direction, de surveillance des écoles normales primaires. L'organisation de l'échelon normal a ainsi devancé la loi de 1833, comme elle précéda plus tard celle de 1882.

*La mission de
l'instituteur*

La loi de 1833 ne consacre qu'un article aux écoles normales primaires (art. 11) ; mais il est essentiel, puisqu'il impose la création d'une école normale par département. Et c'est là, à vrai dire, la plus grande réforme, la plus grande audace de Guizot. Il ne s'agissait de rien moins que de renouveler entièrement le personnel enseignant primaire ; à des maîtres d'école souvent ignorants, méprisés, hommes à tout faire de la mairie et de l'Eglise, toujours étroitement soumis au curé de la paroisse, il voulait substituer des instituteurs éclairés, non seulement

¹ GRÉARD, *op. cit.*, t. I, p. 391.

² *Ibid.*, p. 428.

sur les matières à enseigner, mais sur la manière de les enseigner, capables de se faire apprécier des parents et des autorités, modestes sans doute, mais fonctionnaires publics, des éducateurs ayant à rendre compte de leur mission non plus à l'Eglise, mais à la commune et à l'Etat.

Guizot a exposé, en un langage admirable, sa pensée sur la mission de l'instituteur dans sa circulaire du 4 juillet 1833¹.

*définie par la
circulaire du
4 juillet 1833.*

Il s'adresse directement aux instituteurs pour leur transmettre le texte de la loi du 28 juin, et en profite pour les élever au-dessus des mesquines préoccupations locales, et leur faire sentir que leur mission est une œuvre d'intérêt national. « Vos travaux, écrit-il, intéressent la société tout entière... Ce n'est pas pour la commune seulement et dans un intérêt purement local que la loi veut que tous les Français acquièrent, s'il est possible, les connaissances indispensables à la vie sociale et sans lesquelles l'intelligence languit et quelquefois s'abrutit ; c'est aussi pour l'Etat lui-même et dans l'intérêt public ; c'est parce que la liberté n'est assurée et régulière que chez un peuple assez éclairé pour écouter en toute constance la voix de la raison... »

L'instituteur est donc le premier artisan de l'ordre social. La nation tient à lui assurer une situation convenable ; mais elle ne saurait lui rendre tout ce qu'il fait pour elle. L'instituteur est plus qu'un ouvrier, un véritable apôtre ; son dévouement a besoin du soutien de fermes croyances religieuses : c'est là qu'il trouvera « une satisfaction et une constance que peut-être la raison seule et le seul patriotisme ne [lui] donneraient pas ».

Educateur de l'ordre social, fonctionnaire de l'instruction publique, protégé et surveillé par l'Université, tous ces titres créent à l'instituteur des devoirs spéciaux dont le plus élémentaire est la légalité : il doit respecter les actes de la puissance publique, et « montrer qu'à défaut

¹ GRÉARD, *op. cit.*, t. II, p. 22.

de leur autorité, [il] retrouverait dans sa conscience une puissance sainte comme les lois, et non moins impérieuse ».

Puis, le ministre, entrant dans les détails pratiques de la vie quotidienne, précise à l'instituteur ses devoirs envers ses élèves, leurs parents et l'autorité¹. « Vous n'ignorez pas, écrit-il, qu'en vous confiant un enfant, chaque famille vous demande de lui rendre un honnête homme, et le pays un bon citoyen... » L'instituteur ne doit donc pas laisser l'esprit de secte ni de parti pénétrer dans l'école ; mais, s'élevant au-dessus des querelles passagères, il doit propager sans cesse « ces principes impérissables de morale et de raison, sans lesquels l'ordre universel est en péril... La foi dans la Providence, la sainteté du devoir, la soumission à l'autorité paternelle, le respect dû aux lois, au prince, aux droits de tous, tels sont les sentiments qu'il s'attachera à développer... La paix, la concorde qu'il maintiendra dans son école doivent, *s'il est possible*, préparer le calme et l'union des générations à venir. »

... Serait-ce donc impossible ? Il semble que deux hommes vivent en Guizot : l'historien qui, à la lumière des événements passés, pressent l'avenir, la révolution inévitable ; l'homme d'Etat qui se raidit contre cette fatalité, se fait l'apôtre de l'ordre social et prétend user de tous les moyens pour détruire le germe de l'esprit de révolte.

*Instituteur et
prêtre.*

Guizot donne, sur les rapports de l'instituteur avec les parents, des conseils pleins de tact. Il traite ensuite des devoirs de l'instituteur envers les autorités, et aborde le sujet délicat de ses relations avec le ministre du culte, fonctionnaire public comme lui. Il prévoit des rivalités ; « il sait trop bien, comme il l'a dit ailleurs, dans un article célèbre (« Catholicisme, protestantisme, philosophie »), que ces rivalités ne sont pas un accident passager, ni un

¹ La circulaire annonce la création d'une revue périodique, le *Manuel Général*, destinée à donner aux instituteurs des conseils pédagogiques précis.

effet de la malignité des temps, mais qu'elles ont leur raison dans l'histoire et dans la nature même des choses ; qu'il faut donc prendre son parti de la coexistence irréductible de deux systèmes très différents l'éducation spirituelle¹ », l'un fondé sur la raison et les conditions de la vie humaine, l'autre fondé sur la tradition et sur l'autorité.

Il faut apprendre à vivre ensemble. « Si [done] le ministre de la religion refusait à l'instituteur une juste bienveillance, celui-ci ne devrait pas sans doute s'humilier pour la reconquérir, mais il s'appliquerait de plus en plus à la mériter par sa conduite, et il saurait l'attendre. » Le mieux serait d'ailleurs « l'accord du prêtre et de l'instituteur », qui ont un égal besoin de la confiance des familles, qui exercent sur les enfants une semblable influence, qui, en somme, « *tous deux sont revêtus d'une autorité morale* ».

Constataction capitale, source de bien des conflits : l'Eglise ne détient plus le monopole de l'éducation morale du peuple ; l'instituteur prétend y travailler aussi, et Guizot lui confie de lourdes responsabilités. La loi de 1833 réalise entre ces deux puissances un savant équilibre. L'expérience, les mœurs le renforceront-ils ou le détruiront-ils ? La réponse ne devait pas se faire attendre.

Guizot ne se contenta pas de poser des principes et de faire voter une loi ; il en poursuivit la réalisation avec une rare ténacité. Bien des détails furent améliorés par ses soins : il faut noter entre autres, l'effort accompli pour rénover la littérature scolaire², l'établissement de statuts pour les écoles primaires élémentaires³, et surtout l'organisation de conférences d'instituteurs ayant

*Mesures
diverses
développant
la loi de 1833.*

¹ F. PÉCAUT, *Deux ministres pédagogues : Guizot et Ferry*, p. 5. (Mémoires et documents du Musée pédagogique, fasc. n° 33.)

² Circ. du 2 juin 1834 (GRÉARD, *op. cit.*, t. II, p. 143) ; arr. du 5 sept. 1840 (*ibid.*, p. 440).

³ Cf. statuts-types du 25 avril 1834 (*ibid.*, p. 123), qui précisent le programme des études et les règles de discipline.

pour objet l'étude de questions pédagogiques à l'exclusion de toutes autres ¹.

*L'état
d'esprit des
instituteurs.*

Cette exclusion était bonne à préciser, et le fait même qu'elle dut être renouvelée à maintes reprises semble prouver qu'elle ne fut pas strictement appliquée. Les controverses politiques et sociales échauffaient bien des esprits. Or, le corps des instituteurs était un terrain d'élection, un bouillon de culture parfait pour le développement de tous les microbes révolutionnaires : tout récemment initiés à la vie intellectuelle, les jeunes instituteurs de 1840-48, malgré les conseils de modestie qui leur étaient prodigués, avaient quelque prétention. Ils avaient aussi quelque rancœur, car la loi de 1833 était loin d'avoir réglé leur sort d'une façon parfaite : traitements insuffisants, difficultés pour les nominations ², aucun avancement prévu, aucune retraite ³, autant de sujets de plaintes qui entretenaient une fâcheuse fermentation des esprits.

Pour y parer, un projet de loi fut déposé, le 31 mars 1847 ⁴ ; il tendait à améliorer la situation des instituteurs, à donner de plus larges moyens d'action à l'autorité et à créer des cours d'adultes. Ce projet, approuvé par la Commission de la Chambre des Députés, ne put pas être voté, car il vint à l'ordre du jour le 24 février 1848, le jour même où la révolution éclata.

*Appréciation
de l'œuvre de
la Monarchie
de Juillet.*

Telle apparaît l'œuvre d'éducation nationale accomplie par la Monarchie de Juillet : effort admirable d'instruction populaire, bien préparé, bien délimité, bien organisé, conçu de manière à réaliser, entre les forces nationales d'éducation, un équilibre, fragile sans doute, mais d'autant plus remarquable.

Cette œuvre présente pourtant des faiblesses et des

¹ Instr. aux inspecteurs du 13 août 1835 (*ibid.*, p. 192) ; régl. du 10 février 1837 (*ibid.*, p. 301).

² Les instituteurs étant nommés par les comités locaux se faisaient concurrence, et ces comités devenaient des centres d'intrigues.

³ Une simple caisse d'épargne avait été organisée.

⁴ GRÉARD, *op. cit.*, t. II, p. 546.

lacunes, dont il nous reste encore à signaler la plus grave : la loi de 1833 ne contient aucune disposition relative aux écoles primaires de filles, et l'ordonnance du 23 juin 1836, tout en semblant combler cette lacune, la laisse pratiquement entière ; c'est que l'instruction des filles était aux mains des congrégations. Dans son projet primitif, Guizot lui avait consacré un titre ; il dut y renoncer, pour obtenir l'adhésion du clergé au reste de la loi.

L'enjeu valait-il ce sacrifice ? Sans doute ; mais c'était payer cher une approbation indispensable : laisser au clergé le monopole de l'éducation des filles, n'était-ce pas préparer de nouvelles luttes pour la prochaine génération ?

La République de 1848

Un des premiers actes du gouvernement révolutionnaire fut d'établir le suffrage universel¹ : réforme capitale, qui fut imposée par les circonstances, mais dont les conséquences ne furent pas sans inquiéter les gens prudents. C'était un bond dans l'inconnu : que nous réserve-t-il pour aujourd'hui ? que nous prépare-t-il pour demain ? Double problème, à la solution duquel les hommes politiques s'employèrent aussitôt.

*Le suffrage
universel.*

Aujourd'hui d'abord : il faut éclairer le corps électoral. A qui donc confier cette mission, sinon aux instituteurs, à ces amis de la liberté qui, dispersés dans tous les villages de France, pénétrèrent dans la vie intime du pays ?

*Les
instituteurs et
les élections.*

Et le ministre provisoire de l'Instruction publique, H. Carnot, s'empressa de leur adresser une circulaire² pour les inviter à participer activement aux élections générales : « Il n'est, remarque-t-il, aucune partie de l'instruction primaire qui n'ait été plus négligée sous les précédents Gouvernements, que la formation des enfants comme citoyens. Cela devait être ; mais c'est une négli-

¹ Décret du 5 mars 1848.

² Datée du 6 mars 1848, donc du lendemain de l'établissement du suffrage universel (GRÉARD, *op. cit.*, t. III, p. 12).

gence dont il est à craindre, si nous n'y prenons garde, que nous ne supportions aujourd'hui le dommage. » Les instituteurs doivent donc expliquer aux citoyens leurs droits et leurs devoirs ; le ministre souhaite même que beaucoup se présentent aux élections. «... En attendant qu'ils puissent enseigner aux enfants avec le calme nécessaire les droits élémentaires du citoyen, il faut qu'en toute hâte ils en instruisent les adultes. »

Il est difficile de se rendre compte des répercussions de cette circulaire sur les élections à l'Assemblée Constituante. Mais il est certain qu'en lançant les instituteurs dans l'arène politique, en les encourageant dans une voie où ils n'étaient que trop tentés de s'engager d'eux-mêmes, Carnot leur nuisit gravement.

La réaction ne se fit pas attendre : la loi du 11 janvier 1850 ¹ enleva aux instituteurs la situation privilégiée, l'inamovibilité presque absolue que leur avait réservée la loi de 1833 ; elle les mit à la discrétion des préfets, et ceux-ci usèrent largement de leur droit de révocation ou de déplacement. La loi fut votée pour six mois..., mais le pouvoir du préfet subsiste encore aujourd'hui !

Une
alternative :
éduquer ou
dominer le
corps
électoral.

D'autre part, que réserve dans l'avenir cette force nouvelle et pleine de mystère : le suffrage universel ? La masse électorale se laissera-t-elle attirer par tous les mirages politiques ou sociaux ? Les révolutions se succéderont-elles aussi rapides que depuis un demi-siècle ? Deux possibilités se présentent, entre lesquelles il faut choisir : éduquer le corps électoral, ou le dominer. A l'une se rallièrent Carnot et Jules Simon, à l'autre de Falloux et de Parieu.

Les projets
Carnot
et J. Simon.

Carnot ² et Jules Simon ³ tirent du principe du suffrage universel une même conséquence : l'enseignement pri-

¹ GRÉARD, *op. cit.*, t. III, p. 308.

² Projet de décret sur l'enseignement primaire, présenté le 30 juin 1848 à l'Assemblée Nationale (*ibid.*, p. 33).

³ Projet de loi présenté à l'Assemblée Nationale le 5 février 1849, au nom de la commission parlementaire chargée de préparer une loi organique sur l'enseignement (*ibid.*, p. 118).

maire doit être obligatoire, « car aucun citoyen ne saurait être dispensé sans dommage pour l'intérêt public, d'une culture intellectuelle reconnue nécessaire au bon exercice de sa participation personnelle à la souveraineté ¹ ».

Carnot propose de plus l'établissement de la gratuité absolue ; car « sur les bancs des écoles de la République », aucune distinction ne doit exister « entre les enfants des riches et ceux des pauvres ». Pour cela, il ne craint pas d'élever à 47 millions le budget de l'instruction primaire. Mais il n'est suivi sur ce point ni par le rapporteur de la Chambre, Barthélemy-Saint-Hilaire ², ni par J. Simon ; ceux-ci estiment que la gratuité relative suffit et n'est pas en contradiction avec la Constitution qui faisait allusion à un « enseignement primaire gratuit » ³.

J. Simon ne dit rien du programme de l'instruction primaire ; il maintient donc tacitement le programme de 1833.

Carnot, au contraire, le réforme. Il supprime le degré supérieur, et étend singulièrement le degré élémentaire. Il retranche du programme l'enseignement religieux qui « est donné par les ministres des différents cultes » (art. 1^{er}) ; sur ce point, le rapporteur de la Chambre ne le suit pas.

Par contre, il y introduit « la connaissance des devoirs et des droits de l'homme et du citoyen ; le développement des sentiments de liberté, d'égalité, de fraternité » (art. 1^{er}-2^o). Il semble qu'on soit revenu à l'époque de la Convention ; l'école a assez longtemps prêché la soumission à l'empire, à la royauté, à la monarchie constitutionnelle ; le moment est venu pour elle de se faire l'apôtre des vertus républicaines. Le rapporteur de la

¹ Projet de décret sur l'enseignement primaire, présenté le 30 juin 1848 à l'Assemblée Nationale (*ibid.*, p. 33).

² Rapport du 15 décembre 1848, au nom de la commission chargée d'étudier le projet Carnot (*ibid.*, p. 63).

³ *Ibid.*, p. 54

Chambre appuie chaudement cette innovation : « La République, qui se fonde sur le suffrage universel, doit faire à ses écoles un impérieux devoir de cette partie de leurs études » ; il ne craint pas d'affirmer que cet enseignement civique est « facile à donner aux enfants », à condition de leur faire observer « l'organisation même de la commune où ils vivent ». Que cet enseignement présente des dangers ? Peut-être ; « mais, nous disons qu'il est mille fois préférable que cet enseignement se fasse au nom de l'Etat et soit surveillé par lui, plutôt que de le laisser faire, au nom de ces doctrines désorganisatrices qui sont d'autant plus redoutables qu'elles se cachent. La société française repose sur des bases assez équitables et assez solides pour n'avoir pas à craindre de les montrer au regard de tous les citoyens ¹ .

La réaction.

Ces divers projets ne furent pas adoptés. De Falloux, appelé par le prince Louis-Napoléon au ministère de l'Instruction publique, le 20 décembre 1848, s'empressa de retirer le texte déposé par le précédent Gouvernement ; la commission parlementaire qui l'étudiait fut dissoute le 4 janvier 1849, et le rapport signé de son président Barthélemy-Saint-Hilaire ne fut publié qu'à titre de document. Quant au projet préparé par la nouvelle commission et présenté le 5 février par son secrétaire J. Simon, il ne vint jamais en discussion, l'Assemblée Constituante s'étant séparée le 28 mai 1849, avant d'avoir épuisé son ordre du jour trop chargé.

D'ailleurs, avec de Falloux, la réaction tenait les rênes du Gouvernement. Depuis les journées de février, la peur s'était emparée de bien des esprits ; on cherchait avec angoisse un point d'appui sur lequel pût être reconstruite la société ébranlée. Les regards inquiets se tournèrent vers l'Eglise catholique romaine : cet édifice immuable et universel, admirablement ordonné, plus centralisé que jamais, qui avait su jadis dominer les invasions barbares du v^e siècle, parut seul capable de tenir tête aux révolu-

¹ *Ibid.*, p. 74.

tions socialistes du XIX^e. C'est dans cet esprit que Thiers, Montalembert et l'abbé Dupanloup, groupés autour du ministre ¹, préparèrent la célèbre loi du 15 mars 1850 ², qui, bien que votée sous le ministère de Parieu, est communément appelée « loi Falloux ».

Le pavillon qui couvre cette marchandise nettement réactionnaire est ce mot : Liberté. Il s'agit, affirment les auteurs de la loi, de réaliser cette liberté de l'enseignement qu'a promise la Constitution de 1848 ³ ; il faut pour cela restreindre les pouvoirs de contrôle de l'Etat, aplanir tous les obstacles qui pourraient entraver le développement de l'enseignement libre, des écoles congréganistes. Certains protagonistes de la loi ont même cette arrière-pensée : remplacer, dans le domaine de l'instruction publique, le monopole de fait de l'Etat par un monopole des congrégations ; il faut lire, pour se rendre compte de leur état d'esprit, le « mémoire sur le projet de loi relatif à la liberté de l'enseignement » adressé à tous les évêques de France et « nullement destiné à la publicité », ou cet article de l'*Ami de la Religion* ⁴ (13 novembre 1849), dans lequel l'abbé Dupanloup, expliquant la portée de la loi, conclut en ces termes : « C'est le clergé de France, avec toutes ses forces les plus éclairées, les plus libres, les plus puissantes, qui est invité par l'Etat lui-même, par les grands pouvoirs de la nation, à venir au secours de la société menacée, en demeurant d'ailleurs dans toute la plénitude de ses droits. »

A la veille du Premier Empire, la loi du 11 floréal an X avait manifesté le désintéressement de l'Etat à l'égard

¹ Cf. discours de Falloux à Malines en 1867, cit. in BROUARD, *op. cit.*, p. 81.

² GRÉARD, *op. cit.*, t. III, p. 322.

³ Art. 9 : « L'enseignement est libre. La liberté de l'enseignement s'exerce selon les conditions de capacité et de moralité déterminées par les lois, et sous la surveillance de l'Etat. Cette surveillance s'étend à tous les établissements d'éducation et d'enseignement sans aucune exception. » (*Ibid.*, p. 54).

⁴ Cit. in *Dict. Pédag.*, V^o France.

de l'instruction primaire. A la veille du Second Empire, la loi du 15 mars 1850 marque une semblable abdication. Dans l'un et l'autre cas, c'est sur l'Eglise que l'Etat se décharge de l'éducation du peuple.

*La loi
Falloux.*

Il n'y a pas lieu d'analyser ici, en détail, les importantes dispositions de la loi Falloux ; elles se rapportent non seulement à l'enseignement primaire, mais aussi à l'enseignement secondaire. Il nous suffira d'en préciser l'esprit par quelques remarques :

La loi de 1850 soumet l'enseignement public à l'étroite surveillance de ce qu'on est convenu d'appeler les « grandes forces sociales » ; parmi elles, l'Eglise catholique occupe la première place. C'est ainsi que le Conseil Supérieur ne comprend que 8 universitaires sur 27 membres (art. 1^{er}) ; dans les Conseils Académiques, la proportion est semblable (art. 10). La représentation des grands corps sociaux, idée féconde et capable de vivifier singulièrement l'enseignement, devenait ainsi une arme de guerre contre l'Université.

Dans chaque village, le prêtre exerce sur l'instituteur un étroit contrôle. Son autorité est double : comme prêtre, il surveille l'enseignement du catéchisme ; comme délégué cantonal (art. 13 et 44), il dispose d'un droit d'inspection administrative et pédagogique. C'est cette situation qui inspirait à Edgard Quinet cette critique virulente : « Le précepteur du souverain est l'esclave d'un esclave ¹. »

La loi de 1850 tend à affaiblir l'organisation universitaire en réduisant l'autorité des recteurs, qui deviennent de simples fonctionnaires départementaux (art. 7 et 8), et en facilitant la suppression des écoles normales (art. 35, al. 2).

La loi Falloux enfin lève tous les obstacles au développement de l'enseignement congréganiste, même lorsqu'il s'agit de congrégations non autorisées : dispenses de brevets pour les instituteurs-adjoints (art. 34). *Ami*

¹ E. QUINET, *L'enseignement du peuple*, p. 151.

lence des stages (art. 25, al. 2), limitation très étroite du contrôle de l'Etat sur l'enseignement libre (art. 21), privilège de la lettre d'obédience (art. 49), etc., autant de mesures de détail qui devaient permettre à l'enseignement « libre » — c'est la nouvelle dénomination des écoles privées — de prendre son plein essor.

Tout en affaiblissant, par ces diverses mesures l'intervention de l'Etat dans l'éducation populaire, il faut noter toutefois que la loi de 1850 a réalisé quelques progrès dans l'organisation même de l'instruction publique : en s'occupant des écoles de filles (art. 48-52), en améliorant la situation matérielle des instituteurs (art. 37-39), en renforçant l'inspection (art. 18-20), en prévoyant la création de cours d'adultes (art. 54-55), etc.

Pendant les derniers mois de la Seconde République, furent édictés des règlements divers tendant à l'application de la loi organique. Le décret du 24 mars 1851 ¹, sur les écoles normales, manifeste une fois de plus l'état d'esprit ambiant ; l'article 35 de la loi n'ayant abouti à aucune suppression d'école normale, on veut réglementer strictement celles-ci. Suppression de l'externat, prolongation de la durée des études ², congés limités à quinze jours par an, note spéciale pour les exercices religieux ; autant de dispositions destinées à mâter une jeunesse que l'on juge dangereuse. « Les écoles normales, a-t-on fort bien remarqué, achèvent de devenir des séminaires, ou plutôt des noviciats ³. »

La liste des livres à employer ⁴, le règlement-type des écoles primaires ⁵ sont aussi symptomatiques.

Mais pourquoi insister ? Ces exemples suffisent à montrer l'étrange contradiction où aboutit la Seconde République, dans son œuvre pédagogique, comme dans son

*Le régime
des écoles
normales.*

*L'équivoque
de 1848.*

¹ GRÉARD, *op. cit.*, t. III, p. 452.

² Portée à trois ans au lieu de deux.

³ BROUARD, *op. cit.*, p. 113.

⁴ Arrêté du 31 juillet 1851 fixant les programmes d'enseignement des Ecoles normales (GRÉARD, *op. cit.*, t. III, p. 470).

⁵ Règlement du 17 août 1851 (*ibid.*, p. 482).

œuvre politique. Trois années s'écoulent en pleine équivoque : actions et réactions se suivent. Les journées de juin succèdent à celles de février ; Falloux remplace Carnot ; la République mène à l'Empire. L'éducation de la jeune génération reste entre les mains de l'Eglise.

Le Second Empire

Le discours de Bordeaux.

Le coup d'Etat du 2 décembre 1851 ne devait apporter aucun changement essentiel à cette orientation politique. La réaction avait précédé la proclamation de l'Empire, et le prince Louis-Napoléon n'avait fait que contre-signer à nouveau la loi Falloux, en déclarant dans son discours-programme de Bordeaux : « Je veux conquérir à la religion, à la morale, à l'aisance, cette partie si nombreuse de la population qui, dans un pays de foi et de croyances, connaît à peine les préceptes du Christ ¹. »

La réorga- nisation de l'Université.

De profondes modifications furent apportées cependant à l'organisation de l'instruction publique, telle que l'avait établie la loi Falloux. La loi du 14 juin 1854 ², annoncée par le décret-loi du 9 mars 1852 ³, réalisa une transformation radicale en rétablissant les 16 Académies, et en confiant aux préfets toutes les attributions que la loi de 1850 avait remises aux recteurs départementaux (art. 8). L'Etat rétablissait son autorité sur tous les degrés de l'enseignement.

Mais, si les dispositions de la loi Falloux étaient modifiées, son esprit subsistait. Le ministre Fortoul ⁴ en tira toutes les conséquences logiques ; et, si ses deux successeurs, Rouland ⁵ et Duruy ⁶ tentèrent d'y apporter quelques réformes, ils finirent par succomber aux intrigues de leurs adversaires. Un rapide examen de leur œuvre nous permettra de nous rendre compte de la

¹ Cité par Rouland, dans sa circ. du 20 août 1857 (*ibid.*, p. 714).

² *Ibid.*, p. 587.

³ *Ibid.*, p. 492.

⁴ Ministre du 3 décembre 1851 au 1^{er} juillet 1856.

⁵ Ministre du 13 août 1856 au 23 juin 1863.

⁶ Ministre du 29 juin 1863 au 17 juillet 1869.

curieuse évolution des esprits qui caractérise cette période.

Dans le personnel enseignant, la grande préoccupation est, au lendemain de la loi Falloux, de remplacer les instituteurs laïques par des congréganistes. Mais comme le personnel des congrégations est insuffisant, le parti clérical concentre son effort sur l'enseignement secondaire, et se contente, au degré primaire, de moyens détournés : il arrive, par exemple, que l'on substitue, dans des écoles mixtes, des institutrices laïques à des instituteurs, pour préparer la voie à des institutrices congréganistes ¹.

*Le personnel
enseignant.*

Les écoles normales subsistent, mais sont généralement considérées comme des lieux de perdition. Rouland, constatant qu'elles sont indispensables, prend leur défense et en organise quelques nouvelles. Duruy va plus loin, et, par un décret du 2 juillet 1866 ², réorganise entièrement l'enseignement normal : il précise son programme, les conditions d'admission, et élargit quelque peu le régime auquel sont soumis les élèves-maîtres.

C'est de 1850 à 1856 que la situation matérielle des instituteurs apparaît la plus lamentable. Fortoul, voulant faire des économies, crée le titre d'instituteur suppléant ³, qui impose au jeune homme sorti de l'école normale quelques années de véritable famine ; c'est par ce régime d'humiliation que le ministre, obéissant à l'opinion, espère se constituer un corps « d'instituteurs sages et modestes » ⁴. Rouland, rejetant tout préjugé, cherche à se faire une idée personnelle sur la valeur de ces maîtres laïques ; il entre en relations avec eux par une lettre du 14 décembre 1860, et reçoit six mille réponses dont certaines remarquables ⁵. Aussi, fait-il des efforts pour améliorer leur situation, et, ayant trouvé de nouvelles ressources par une plus exacte perception de la rétribution

¹ Cf. BROUARD, *op. cit.*, p. 114.

² GRÉARD, *op. cit.*, t. IV, p. 86.

³ Décret du 31 décembre 1853 (GRÉARD, *op. cit.*, t. III, p. 563).

⁴ Instr. du 31 oct. 1854 (GRÉARD, *op. cit.*, t. III, p. 615).

⁵ Cf. BROUARD, *op. cit.*, p. 168.

scolaire, il supprime le titre d'instituteur suppléant¹. Duruy prend d'autres mesures bienfaisantes : relèvement des traitements², mobilier², secours mutuels³ ; il travaille surtout à relever le prestige des instituteurs dans l'opinion publique : la visite que firent 3.500 instituteurs à l'Exposition Universelle de 1867⁴, les manifestations d'estime et de sympathie auxquelles elle donna lieu, peuvent être considérées comme le couronnement de l'évolution de l'esprit public.

L'enseigne-
ment des
filles.

Non moins remarquable est le progrès accompli pour l'instruction primaire des filles. C'est sur ce point que se porta le plus gros effort du parti clérical ; en dix ans, 125 nouvelles congrégations de femmes furent créées⁵ ; la « fièvre de religieuses » gagna jusqu'à la cour de l'Empereur. Aussi, lorsqu'en 1862, Rouland proposa d'imposer aux communes la création d'écoles de filles, son projet fut-il repoussé : on estimait que les sœurs étaient seules compétentes pour l'éducation des filles, et qu'il leur appartenait d'étendre elles-mêmes leurs écoles, au fur et à mesure de leurs possibilités. Par contre Duruy réussit à faire voter la loi du 10 avril 1867⁶, qui oblige toute commune de 500 habitants à entretenir une école de filles, mais reste prudemment silencieuse sur le mode de préparation des institutrices.

Il apparaît ainsi qu'on veut répandre l'instruction primaire parmi les filles. Mais cet enseignement reste entre les mains des congrégations, et l'on aboutit à cette situation contradictoire que dénonçait J. Simon dans son livre « L'Ecole » : « Un quart des garçons tout au plus et les deux tiers des filles sont élevés dans les écoles congréganistes... La femme est du xvii^e siècle et l'homme de la fin du xviii^e 7. »

¹ Décret du 29 décembre 1860 (GRÉARD, *op. cit.*, t. III, p. 765).

² Décret du 4 sept. 1863 (GRÉARD, *op. cit.*, t. IV, p. 11).

³ Circ. du 31 août 1863 (*ibid.*, p. 6).

⁴ Cf. BROUARD, *op. cit.*, p. 193.

⁵ Cf. liste des Congrégations autorisées (GRÉARD, *op. cit.*, t. I, p. 544).

⁶ GRÉARD, *op. cit.*, t. IV, p. 133.

⁷ J. SIMON, *op. cit.*, pp. 160 et 163.

Car, si le catéchisme et l'histoire sainte occupent une large place dans les programmes d'enseignement primaire, ils ne correspondent pas à une éducation religieuse véritable et profonde. Le sentiment et la foi sont bien souvent absents de cette instruction religieuse : il y a des maîtres qui ne croient pas, d'autres qui ne comprennent pas, et ils enseignent du bout des lèvres ce qui devrait sortir du plus profond du cœur. Un véritable désaccord existe sur ce point « entre la légalité et les mœurs » ¹.

*Les
programmes.*

Pour toutes les autres matières du programme, un réel effort était accompli en vue d'améliorer les méthodes d'enseignement. L'élan fut donné par le ministre Rouland, dont la circulaire du 20 août 1857 ² est un document pédagogique de réelle valeur. L'institution du journal de classe ³, la résurrection des conférences d'instituteurs, sous le nom moins compromettant de « retraites pédagogiques ⁴ », la multiplication des bibliothèques populaires ⁵, répandirent largement ces utiles préoccupations parmi le corps enseignant.

Une tendance se manifestait en même temps en faveur de l'élargissement des programmes. Dans les écoles normales, la distinction entre matières obligatoires et matières facultatives disparaît, et le décret du 2 juillet 1866 ⁶ met tous les enseignements sur le même pied. Dans les écoles primaires, Duruy introduit l'enseignement de la gymnastique ⁷ et celui de l'agriculture ⁸.

Mais, l'innovation la plus intéressante au point de vue qui nous occupe est relative à l'enseignement de l'his-

*L'enseigne-
ment de
l'histoire.*

¹ *Ibid.* p. 162.

² GRÉARD, *op. cit.*, t. III, p. 714.

³ BROUARD, *op. cit.*, p. 165.

⁴ *Ibid.*

⁵ Arr. du 1^{er} juin 1862, établissant une bibliothèque scolaire dans chaque école primaire publique (GRÉARD, *op. cit.*, t. III, p. 795) ; fondation de la Société Franklin en septembre 1862 (cf. J. SIMON, *op. cit.*, pp. 416 s.).

⁶ GRÉARD, *op. cit.*, t. IV, p. 90.

⁷ Décret du 3 février 1869 (*ibid.*, p. 205).

⁸ Arr. du 30 déc. 1867 (*ibid.*, p. 183).

toire. Guizot l'avait introduit au degré primaire supérieur et dans les écoles normales¹. Mais le programme d'histoire de France s'arrêtait à l'année 1789. Le Conseil Supérieur, dans un avis daté du 6 juillet 1849², avait maintenu cette limite ; mais ce n'avait pas été sans une vive discussion ; il faut citer l'éloquente protestation d'un de ses membres qui, après avoir affirmé qu'il combattrait cette disposition, même si le silence pouvait être universellement fait sur la Révolution, ajoutait : « Je combats à plus forte raison cette même disposition, lorsqu'il est certain que, bon gre, mal gré, dès l'âge le plus tendre et dans tout le cours de leur éducation, sur tous les points de la France, par tous les moyens imaginables, par les journaux de toutes couleurs, par les conversations de tous les instants, les jeunes Français sont et seront entretenus de ces faits prodigieux, de ces immenses bouleversements, de ces sciences des anciennes institutions, de ces innombrables essais de réforme, de ces mille rêves plus ou moins désastreux qui tourmentent, troublent ou menacent incessamment tout notre ordre social. Laisser nos jeunes élèves errer sur ce vaste océan d'opinions humaines, sans boussole et sans guide, les exposer à ne recevoir sur les principes qui doivent les diriger et sur les devoirs qu'ils ont à remplir, sur les droits qu'ils auront à exercer, que de fausses et funestes impressions, ne pas venir au secours de leur inexpérience et de leur faiblesse par un bon enseignement, tel que l'Université peut et doit le leur donner, me semble, je l'avoue et le proclame, une souveraine imprudence, un déni de justice et de lumière...³ »

Ce point de vue ne devait pas tarder à triompher ; Louis-Napoléon, désireux de faire glorifier dans les écoles l'œuvre de son oncle illustre, lui prêta l'appui de son autorité. Dès 1851, quatre leçons d'histoire sur la Révolution et l'Empire furent introduites au pro-

¹ Voir plus haut, p. 35.

² GRÉARD, *op. cit.*, t. III, p. 182.

³ *Ibid.*, p. 183.

gramme des écoles normales¹. Le décret du 2 juillet 1866² fit plus, et précisa que le cours d'histoire, en troisième année normale, devait aboutir à cette double conclusion : « Tableau succinct de notre constitution politique..., exposé sommaire de notre organisation économique³ ».

La loi du 10 avril 1867 marque une autre étape, plus importante encore, en introduisant l'enseignement de l'histoire et de la géographie de la France à titre obligatoire dans toutes les écoles primaires (art. 16)⁴. Dans son exposé des motifs, Duruy explique les raisons de cette disposition : « Il n'est pas permis, écrit-il, de laisser dans une ignorance absolue⁵ de l'histoire et de la géographie de leur pays, des enfants qui seront un jour des citoyens. Le patriotisme se compose surtout de souvenirs, et quelque modeste que soit la condition d'un homme, il ne doit pas demeurer étranger au milieu où il est appelé à vivre⁶. » Ainsi réapparaît sous cette forme de l'enseignement de l'histoire, la préoccupation de formation civique qui semblait disparue depuis 1848 et qui renaît avec l'Empire libéral.

Si maintenant nous jetons un coup d'œil d'ensemble sur l'instruction primaire pendant le Second Empire, le fait qui nous frappe le plus est l'évolution de l'opinion publique à son égard, au cours de ces vingt années : en 1850, c'était la méfiance et le mépris ; en 1870, c'est un intérêt actif et confiant.

*L'évolution
de l'opinion
publique.*

¹ Programme du 31 juillet 1851 (GRÉARD, *op. cit.*, t. III, p. 470).

² GRÉARD, *op. cit.*, t. IV, p. 90.

³ *Ibid.*, p. 98.

⁴ *Ibid.*, p. 133.

⁵ BROUARD (*op. cit.*, p. 190) en donne quelques exemples frappants : « A ces questions : qui est-ce qui gouverne aujourd'hui la France ? il était répondu à une inspectrice : « Le Pape... Jésus-Christ... » A ces autres questions faites dans une école du centre : « La France est-elle bien grande... Est-elle grande comme le département du Loir-et-Cher..., comme la Sologne..., comme la Beauce ? » personne ne répondit : les pauvres enfants ne savaient pas même ce que c'est qu'un département, et encore bien moins ce que c'est que la Sologne ou la Beauce qui les étreignaient pourtant. »

⁶ Projet du 24 mai 1865 (GRÉARD, *op. cit.*, t. IV, p. 50).

Est-ce au régime impérial que revient l'honneur d'avoir provoqué ce revirement, précurseur des grandes réformes de 1882 ? Nous ne le pensons pas, Sous un aspect démocratique, ce régime était au fond très monarchique, et s'appuyait sur un système électoral qui déformait volontairement les vœux de la nation ¹. Ce principe n'était pas de nature à favoriser l'éducation publique ; aussi, le Gouvernement cherchait-il à faire des économies sur l'instruction primaire, et la confiait-il volontiers aux congrégations.

Est-ce à l'influence personnelle de Napoléon III que le mérite de cette évolution doit être attribuée ? Nous le croirions volontiers ; car le caractère plein de contrastes de l'empereur-carbonaro était porté à s'intéresser à toutes les questions d'éducation nationale.

*L'œuvre de
Duruy.*

C'est, en effet, à l'action personnelle de Napoléon III que doit être attribuée une décision, que tous les historiens considèrent comme une bizarrerie ² : la nomination de Duruy au ministère de l'Instruction publique. Sorti lui-même de l'Université, Duruy accomplit une œuvre féconde à tous les degrés de l'enseignement, et son activité, qualifiée parfois de brouillonne, eut du moins le mérite d'attirer l'attention de l'opinion sur des problèmes trop longtemps négligés. C'est lui qui, le premier, réalisa une instruction professionnelle, sous le titre d'enseignement secondaire spécial ³ ; c'est lui, qui, le 16 juillet 1864, organisa à travers toute la France une vaste enquête sur la situation générale de l'instruction pri-

¹ Cp. cette remarque de J. FERRY : « Le Second Empire, qui ressemble à une république par la base et qui est une monarchie très monarchique au sommet, embarrasserait fort Montesquieu. Il ne fait, en somme, aucune consommation exceptionnelle d'honneur ni de vertu ; il n'est d'ailleurs, ni absolument militaire, ni absolument progressif, ni absolument rétrograde, ni entièrement libre, ni tout à fait despotique. Il a pourtant son trait caractéristique, son ressort fondamental, dominant et duquel toutes choses dérivent. C'est un système électoral. » (*Discours et Opinions*, t. I, p. 166.)

² DE LA GORCE, *Histoire du Second Empire*, t. IV, p. 272.

³ Loi du 21 juin 1865 (GRÉARD, *op. cit.*, t. IV, p. 54).

maire¹ ; c'est lui qui, après avoir ainsi dévoilé bien des misères et des lacunes, se fit l'apôtre d'une véritable « croisade contre l'ignorance »², qui aboutit en trois années à l'organisation de 34.000 cours d'adultes : c'est de cette époque que date la fondation de diverses associations privées, parmi lesquelles la Ligue Française de l'Enseignement³ devait jouer dans l'avenir un rôle considérable.

C'est Duruy enfin qui, avec une hardiesse qui touchait à la témérité, proposa à l'Empereur de décréter l'enseignement primaire gratuit et obligatoire et dénonça l'emprise inquiétante de l'enseignement congréganiste⁴. Il dévoila dans son rapport toutes les ignorances que laissait subsister le système d'enseignement public : « Près du tiers de nos conscrits ne savent pas lire ; 36 pour 100 des conjoints sont incapables de signer leur nom ; plus du cinquième de nos enfants ayant l'âge scolaire⁵, et dont l'absence de l'école a été constatée en 1863, ou bien n'y sont pas encore allés, ou ont cessé trop tôt de s'y rendre, ou même n'y ont jamais paru ; enfin, sur les quatre cinquièmes présents, la plupart, au lieu de suivre l'école pendant six ans, comme les enfants des nations agri-

¹ Cf. DE LA GORCE, *op. cit.*, t. IV, p. 281.

² BROUARD, *op. cit.*, p. 184.

³ Fondée en 1866 par Jean Macé.

⁴ DURUY, *De l'Instruction Primaire* (Impr. Impériale, 1864). Il insiste sur l'opposition politique des congrégations religieuses. Celles-ci, remarque-t-il, ne peuvent accepter franchement le principe des sociétés modernes « que l'autorité civile doit être affranchie de toute ingérence sacerdotale ». Il illustre cette affirmation de quelques faits : « Dans certaines maisons d'éducation, on fête le 15 juillet la légitimité ; en d'autres, on enseigne doctrinalement que le suffrage universel est une impiété, la volonté nationale un mensonge, et le droit divin la seule vérité. » Il termine par ce cri d'alarme singulièrement audacieux : « Ceux qui ont dans leurs mains le cœur et l'esprit des jeunes générations tiennent l'avenir. Et quand ces maîtres de l'enfance appartiennent à une corporation qui compte cent mille membres soumis à l'obéissance passive, qui a une organisation puissante de jour en jour plus monarchique, une influence énorme et un chef étranger, il y a nécessité d'aviser. »

⁵ Pour Duruy, l'âge scolaire va de 7 à 13 ans.

coles et industrielles où l'instruction prospère, sont eux aussi entrés à l'école trop tard, la quitteront trop tôt et, pendant leurs années de présence, ne la fréquentent guère qu'en hiver et sans régularité¹. » Les conclusions de Duruy furent repoussées par le Conseil des Ministres ; mais son rapport fut publié dans *Le Moniteur* du 6 mars 1865 et fit sensation : le ministre de l'Instruction publique, fort bonapartiste lui-même, fut applaudi par l'opposition ! Situation contradictoire, où Duruy put se maintenir trois années encore, grâce à la confiance personnelle de l'Empereur, mais qui devait, malgré tout, le conduire à sa chute, le 17 juillet 1869.

Mais les idées qu'il avait lancées furent recueillies par l'opinion, et aboutirent, sous le régime républicain, à des réformes dont certaines dépassent même la pensée de leur premier inspirateur².

La Troisième République

*Période de
tâtonnements.*

Ces réalisations ne furent pas immédiates. Les débuts de la Troisième République se caractérisent, en effet, par une longue période de tâtonnements, d'actions et de réactions politiques qui ont leur répercussion dans le domaine scolaire. Il fallut neuf années pour l'établissement définitif du régime républicain³ ; il n'est donc pas surprenant qu'il ait fallu douze années de discussions dans la presse et au parlement pour établir un nouveau régime scolaire : et encore fallut-il pour aboutir l'énergie et l'habileté d'un Jules Ferry.

*Signes
précurseurs
de la réforme
scolaire :*

Toutefois, cette période de transition est marquée par quelques réformes qu'il importe de noter, car elles sont

¹ DURUY, *op. cit.*, chap. I.

² « Nous qui sommes les témoins désolés de la laïcisation à outrance, écrivait Duruy quelques années plus tard au duc de Broglie, avec quel bonheur ne verrions-nous pas un gouvernement qui prendrait pour devise ces mots : *Quietis custos*. » (Cit. in DE LA GORCE, *op. cit.*, t. IV, p. 287.)

³ Chute de Mac-Mahon (30 janvier 1879) et élection du président Jules Grévy.

les indices d'un esprit public favorable au développement de l'enseignement primaire : améliorations apportées au traitement des instituteurs ¹ ; modifications au Conseil Supérieur ² ; progrès d'ordre pédagogique, dont la remarquable instruction de J. Simon ³, l'exposition scolaire de 1878 et la création du Musée Pédagogique ⁴ constituent les étapes essentielles ; renforcement du corps des inspecteurs généraux ⁵, dont les rapports annuels publiés à partir de 1878 apporteront au législateur de 1882 un tableau complet et précis de l'état général de l'instruction primaire en France ; enfin et surtout, la loi du 1^{er} juin 1878 ⁶, qui ouvre au gouvernement les crédits nécessaires pour la construction de bâtiments scolaires.

*dispositions
légales,*

L'opinion publique suivait avec passion les grands débats parlementaires sur les programmes de l'enseignement secondaire ⁷ et sur la liberté de l'enseignement supérieur ⁸. Mais c'est la question de l'enseignement primaire qui l'agitait surtout ; là s'affrontaient deux thèses contradictoires :

*tendances
contradictoires de
l'opinion
publique.*

Les uns, effrayés par les événements de la Commune, indignés par les manifestations anticléricales de certaines municipalités, prêchaient le retour pur et simple à la loi Falloux, qui, dans des circonstances semblables, avait accompli une œuvre de salut public. Ils s'attaquèrent aux instituteurs laïques, et profitèrent des réactions du 24 mai 1873 et du 16 mai 1877 pour faire prononcer de nombreuses révocations. Ils déposèrent des propositions de loi tendant à accroître au détriment de l'Etat les pouvoirs des communes et des pères de famille sur les écoles

¹ Lois du 21 mars 1872 (GRÉARD, *op. cit.*, t. IV, p. 360) et du 19 juillet 1875 (*ibid.*, p. 552).

² Loi du 19 mars 1873 (*ibid.*, p. 442).

³ Instr. du 18 nov. 1871 (*ibid.*, p. 304).

⁴ Décret du 13 mai 1879 (GRÉARD, *op. cit.*, t. V, p. 39).

⁵ Décret du 31 décembre 1876 (GRÉARD, *op. cit.*, t. IV, p. 654).

⁶ *Ibid.*, p. 796.

⁷ Système de la bifurcation, établi par le ministre Fourtou (décret du 9 avril 1874).

⁸ Loi du 12 juillet 1875.

publiques¹ ; ils luttèrent dans les commissions parlementaires contre les principes d'obligation et de gratuité, trop favorables à l'enseignement public, et contre l'idée de laïcité où ils voyaient un danger pour la morale publique.

Les autres, soutenus par un puissant mouvement d'opinion², réclamaient trois mesures, où ils voyaient les fondements indispensables de l'enseignement primaire dans un Etat républicain : l'obligation, la gratuité, la laïcité. De 1871 à 1879, les propositions de lois se succédèrent nombreuses, demandant l'une ou l'autre, ou l'ensemble de ces trois réformes ; elles étaient signées : de Lacretelle, Vacherot, Ferrouillat, E. Marion, P. Bert, Talandier, Barni, etc.³. Pendant son ministère, J. Simon, soutenu par Thiers, réclama lui aussi l'obligation et la gratuité (projet du 15 décembre 1871) ; mais le principe de l'obligation fut repoussé par la Commission de l'Assemblée Nationale⁴ et le projet n'aboutit pas.

La
proposition
Burodet.

Tous ces projets furent coordonnés et synthétisés par Barodet, dans une proposition de loi qu'il déposa le 1^{er} décembre 1877 sur le bureau de la Chambre, et qui fut contre-signée par cinquante députés : œuvre considérable

¹ Cf. propositions Delpit (27 mai 1871, GRÉARD, *op. cit.*, t. IV, p. 287) ; de Broglie (27 juin 1871, *ibid.*, p. 289) ; de Meaux (4 août 1871, *ibid.*, p. 292) ; E. Beaussire (26 janv. 1872, *ibid.*, p. 348) ; projet Ernoul (3 juil. 1872, *ibid.*, p. 383).

² Ce mouvement se manifesta particulièrement par le solennel pétitionnement du 19 juin 1872, couvert de 1.267.267 signatures. Cf. ALENGRY, *L'école laïque et les lois scolaires de la Troisième République* (Limoges 1904), pp. 10 s.

³ Cf. propositions de Lacretelle (5 août 1871, GRÉARD, *op. cit.*, t. IV, p. 295) ; G. Vacherot (29 août 1871, *ibid.*, p. 296) ; de Lacretelle (6 septembre 1871, *ibid.*, p. 298) ; projet Thiers-J. Simon, etc. (15 déc. 1871, *ibid.*, p. 324) ; propositions Dréo et Ferrouillat (12 juin 1872, *ibid.*, p. 369) ; P. Bert (20 mars 1876, *ibid.*, p. 580) ; de Lacretelle (4 avril 1876, *ibid.*, p. 587) ; E. Marion (7 juillet 1876, *ibid.*, p. 622) ; projet Waddington (29 janv. 1877, *ibid.*, p. 660) ; propositions Talandier (1^{er} mars 1877, *ibid.*, p. 664) ; Barni, au nom de la Société pour l'instruction élémentaire (23 mars 1877, *ibid.*, p. 680) ; Barodet (1^{er} décembre 1877, *ibid.*, p. 726).

⁴ Rapport Ernoul du 3 juillet 1872.

qui, après un rapport d'E. Deschanel¹, fut renvoyée à l'étude d'une commission d'où devait sortir le projet P. Bert du 6 décembre 1879. L'examen des débats qui suivirent et aboutirent aux grandes lois scolaires de 1881, 1882 et 1886, fera l'objet de la première partie de cette étude.

Qu'il suffise de noter, pour le moment, l'importance que la Troisième République attacha dès le début à cette grande œuvre de l'enseignement primaire, la large place qu'elle lui réserva dans ses travaux parlementaires, et aussi dans ses budgets, montrant ainsi un désir constant de lutter contre l'ignorance et d'élever la masse de la nation vers plus de bien-être, plus de science, et une connaissance plus exacte de ses droits et de ses devoirs civiques.

Conclusion

A la lumière de ce rapide aperçu de l'histoire de l'instruction primaire en France pendant un siècle, est-il possible maintenant de dégager quelques notions d'expériences, susceptibles de confirmer ou d'infirmes les idées générales exposées au début de cette étude sur « Politique et Education » ?

Sans doute : les faits eux-mêmes parlent, et permettent de faire les constatations suivantes :

1° *Tout changement de régime politique remet en question les méthodes d'éducation du peuple.* Les grandes dates de l'histoire de l'instruction publique en France, depuis un siècle (1791, an X, 1808, 1816, 1833, 1850, 1882) suivent de près les dates des diverses Constitutions de la France. Inversement, et le fait est curieux, on constate qu'à maintes reprises des projets de réforme de l'instruction publique ont précédé et comme annoncé une crise politique (plan de la Chalotais en 1763, ordonnance du 15 février 1830, projet du 31 mars 1847, projet de Duruy en 1864). N'y a-t-il pas, dans ces quelques faits,

¹ Rapport du 8 février 1878 (*ibid.*, p. 773).

la démonstration évidente qu'aucune œuvre politique ne peut se désintéresser de l'éducation publique ?

2° *Les régimes monarchiques ont une tendance à ne pas porter un intérêt direct à l'instruction de la masse ; ils se déchargent volontiers de ce soin sur l'Eglise. C'est ainsi que Napoléon I^{er} favorise les Frères de la Doctrine Chrétienne, que l'ordonnance de 1816 et la loi de 1850 mettent l'instituteur sous la tutelle du curé. C'est ainsi que les courbes de la fréquentation scolaire ou du budget de l'instruction primaire marquent un temps d'arrêt ou de ralentissement pendant ces périodes.*

3° *Les régimes démocratiques, ou monarchiques à tendances libérales, se préoccupent au contraire beaucoup de l'instruction populaire. Ils sont le point de départ de débats approfondis ou de réalisations hardies pour le développement de l'instruction primaire publique. Autant la monarchie méprise ou néglige l'instituteur, autant la démocratie le respecte et le soutient.*

4° *Les programmes de l'instruction primaire sont réduits au strict minimum, sous les régimes monarchiques ; par contre, ils sont étendus, parfois avec excès, sous les régimes démocratiques : aucune connaissance ne semble superflue au peuple souverain.*

5° *En fait, aucun régime, qu'il fût monarchique ou républicain, n'a consenti à limiter son action à l'accomplissement du seul devoir d'instruction publique, tel que l'avait défini Condorcet. Chaque Gouvernement s'est acquitté de ce devoir, avec plus ou moins d'empressement, suivant sa nature. Mais tous se sont préoccupés, avec un soin jaloux, d'exercer une action éducative, de façonner, suivant leurs convenances, les personnalités de leurs futurs sujets ou citoyens : les régimes monarchiques ont délégué l'Eglise dans cette mission pédagogique, les régimes républicains ont prétendu s'en acquitter eux-mêmes et ont cherché à réaliser un système d'éducation civique.*

Malgré cette volonté de frapper les futures générations

à son effigie¹, aucun régime n'a toutefois osé s'adjuger le monopole de l'éducation de la jeunesse ; et l'Etat éducateur a été maintes fois tenu en échec par les autres puissances d'éducation : l'Eglise, la famille, le milieu.

* *
* *

Comment la Troisième République a-t-elle conçu son rôle d'éducatrice des futures générations de citoyens ? Comment s'en est-elle acquittée ? Telles sont les deux questions auxquelles les notes qui suivent vont essayer d'apporter une réponse.

¹ Thiers, cit. in LAVISSE, *Histoire de France*, t. VI, p. 143.

PREMIÈRE PARTIE

Les Lois scolaires de la Troisième République

CHAPITRE PREMIER

Jules Ferry et les lois scolaires

*L'œuvre
de
Jules Ferry*

Les lois scolaires de la Troisième République sont souvent appelées « lois Ferry ». Cette expression n'est pas absolument exacte puisque la dernière de ces lois fut votée sous le ministère de René Goblet ; mais elle est un hommage légitime à l'œuvre du grand Français, qui sut donner à la République, « comme corollaires au suffrage universel, l'instruction et l'éducation universelles ¹ ».

Jules Ferry fut ministre de l'Instruction publique pendant près de quatre années : du 4 février 1879 au 20 novembre 1883 ; pendant cette période, son activité fut interrompue à deux reprises, le portefeuille de l'Instruction publique ayant été confié à Paul Bert, du 14 novembre 1881 au 30 janvier 1882, et à Jules Duvaux, du 7 août 1882 au 21 février 1883.

L'œuvre que Jules Ferry accomplit pendant ces quelques mois est considérable. Elle se rapporte aux trois degrés de l'enseignement, mais la plus féconde concerne l'instruction primaire. Deux chiffres suffisent pour donner une idée de l'effort accompli : 27.000 écoles primaires ont été fondées de 1876 à 1886 ; le budget de l'enseignement primaire a passé, pendant la même période, de 68 à 106 millions de francs ².

¹ A. RAMBAUD, cit. in *Discours et Opinions de J. Ferry*, recueillis par P. Robiquet, t. II, p. VII.

² M. ROBIQUET, *ibid.*, donne des chiffres sensiblement différents : 50.000 écoles construites, budget élevé de 12 à 100 millions de francs ; nous ignorons les bases de son calcul. Les chiffres indi-

Notre intention n'est pas d'analyser ici en détail les dispositions des lois scolaires, ni même de les énumérer toutes. Nous chercherons seulement à en dégager les idées directrices, afin de découvrir les principes auxquels la Troisième République s'est ralliée pour assurer la formation des futures générations de citoyens. C'est en étudiant les débats parlementaires qui ont précédé le vote de ces lois que nous pourrons le plus sûrement pénétrer la pensée du législateur ; mais il ne sera pas inutile de scruter auparavant les préoccupations de leur principal promoteur, Jules Ferry.

§ 1. — Trois pensées de Jules Ferry

*Un acte
de
consécration.*

« Lorsqu'il m'échut ce suprême honneur de représenter une partie de la population parisienne dans la Chambre des Députés, je me suis fait un serment : entre toutes les nécessités du temps présent, entre tous les problèmes, j'en choisirai un, auquel je consacrerai tout ce que j'ai d'intelligence, tout ce que j'ai d'âme, de cœur, de puissance physique et morale, c'est le problème de l'éducation du peuple ¹. »

Quelle pensée inspirait donc le futur ministre de l'Instruction publique, lorsque, dès le 10 avril 1870, il faisait publiquement ce bel acte de consécration ?

*L'angoisse
du suffrage
universel.*

Jean Macé, le professeur-apôtre qui aplanit les voies devant le législateur, fait quelque part cette confidence : « Au matin du 25 février 1848, lorsque j'aperçus le suffrage universel affiché sur les murs de Paris, j'eus froid dans le dos ; je ressentis un mélange de joie folle et de terreur secrète ². » Les expériences faites depuis lors n'étaient guère rassurantes. Les plébiscites du Second

qués au texte sont empruntés à J. Ferry lui-même, et extraits du discours qu'il fit à la Chambre le 6 juin 1889, sur l'œuvre scolaire de la Troisième République (*op. cit.* t. IV, p. 450).

¹ J. FERRY, *Disc. et Opin.*, t. I, p. 287.

² Cit. in G. COMPAYRE, *Jean Macé et l'Instruction obligatoire*, p. 17.

Empire, la corruption électorale érigée en règle de gouvernement semblaient condamner le système ; bientôt les élus de Bordeaux, divisés en deux partis égaux, allaient se montrer impuissants à doter la France d'une Constitution, puis incapables de l'appliquer.

Aussi tous les hommes de l'époque éprouvèrent-ils cette angoisse du suffrage universel. Pour J. Ferry, ce fut un stimulant de tous les instants : que faire devant la multitude souveraine, devant cette « épaisse réalité, composée d'ignorance séculaire, de préjugés, de superstitions, d'âpre égoïsme, de mœurs grossières ou violentes, d'inertie et de servitude spirituelle », que faire pour « conjurer la barbarie », sinon l'instruire, l'éduquer, « la pénétrer sans relâche d'humanité et de raison » ¹ ?

Trois idées directrices semblent avoir inspiré J. Ferry dans la grande œuvre d'éducation qu'il s'est ainsi assignée :

« Faire disparaître la dernière, la plus redoutable des inégalités qui viennent de la naissance : l'inégalité d'éducation ². » Tel est le thème de la conférence que J. Ferry donna le 10 avril 1870, à la Société pour l'Instruction élémentaire, sous la présidence de J. Simon.

Pour qu'une société démocratique puisse vivre, remarque-t-il, il est indispensable que l'éducation y soit égale pour tous. Toute société comprend nécessairement des hommes qui commandent et des hommes qui obéissent ; mais, dans une société démocratique, « le commandement et l'obéissance sont alternatifs, et c'est à chacun son tour de commander et d'obéir » ³. Il n'est qu'une méthode possible pour réaliser cette égalité : « Je vous défie, dit-il, de faire jamais de ces deux classes une nation égalitaire, une nation animée de cet esprit d'ensemble et de cette confraternité d'idées qui font la force des vraies démocraties, si, entre ces deux classes, il n'y a pas eu le pre-

1) *Pour
l'égalité
d'éducation.*

¹ F. PÉCAUT, *Deux ministres pédagogues, Guizot et Ferry*, pp. 8-9.

² J. FERRY, Discours sur l'égalité d'éducation (*Disc. et Opin.*, t. I, p. 287).

³ *Ibid.*, p. 288.

mier rapprochement, la première fusion, qui résulte du mélange des riches et des pauvres sur les bancs de quelque école ¹. »

Dans la seconde partie de son discours, il étudie l'œuvre pédagogique de la Révolution. Il critique sévèrement le plan de Lepelletier, et rappelle le mot de Duhem : « Nous ne voulons pas de la République de Sparte, car Sparte n'était qu'un couvent ! » Par contre, il se montre un fervent admirateur du projet de Condorcet dont il expose les dispositions.

L'égalité du bulletin de vote suppose l'égalité d'éducation ; celle-ci doit être réalisée, non par un enrégimentement pédagogique de la jeunesse, mais par un plan d'instruction publique large et libéral, inspiré de Condorcet : telle apparaît la pensée de J. Ferry dans cet admirable discours, prononcé quelques semaines avant le désastre de Sedan, avant la chute du régime impérial.

2) Pour le
relèvement de
la France.

Après la défaite, une idée fit rapidement son chemin dans l'opinion publique : les victoires de la Prusse sont dues à son régime d'instruction primaire obligatoire. Déjà, en 1866, on avait affirmé : « C'est le maître d'école prussien qui a vaincu à Sadowa ². » L'idée était simpliste ; mais elle était frappante, et remuait les foules.

Jusqu'à quel point J. Ferry se l'appropriait-il ? Il est difficile de s'en rendre compte ; mais il semble qu'il ait moins provoqué ³ que cherché à utiliser ce mouvement d'opinion.

Son désir était de retremper le moral de la France,

¹ *Disc. et Opin.*, t. I., p. 289.

² E. LAVISSE, *Histoire de France contemporaine*, t. VII, p. 335. — Cp. ce mot de Bismarck en 1863 : « Deux choses ont fait la Prusse : l'obligation du service militaire et l'obligation du service scolaire. La Prusse ne renoncera pas plus à la seconde qu'elle n'a la pensée de renoncer à la première ; et elle honore l'instituteur à l'égal de l'officier. » (Cit. in E. RENDU, *L'Instruction primaire devant l'Assemblée Nationale*, p. 56).

³ Nous n'avons noté qu'un discours, dans lequel J. Ferry parle du système d'éducation germanique et fasse l'éloge de sa valeur patriotique (discours aux Sociétés Savantes du 15 avril 1882 ; cf. *Disc. et Opin.*, t. IV, p. 287).

hantée par le souvenir de la défaite. Avoir une idée fixe, se refermer sur soi, est mauvais pour une nation comme pour un individu. Ferry voulut orienter ses compatriotes vers de nouveaux champs d'action ; il leur proposa de préparer l'avenir en instruisant les nouvelles générations, et, soutenu par la majorité de l'opinion, il réalisa les lois scolaires ; il leur offrit d'étendre le rayonnement de la France sur tous les continents, leur donna la Tunisie et le Tonkin, mais la foule ignorante et ingrate le renversa et l'injuria.

Travailler pour la santé morale de la France : cette pensée animait le cœur lorrain de Jules Ferry. Et, bien des fois, il exprima son enthousiasme en constatant le mouvement spontané de l'opinion publique : « Quel beau spectacle, s'écriait-il à Nancy le 10 août 1881, — quel beau spectacle fait pour honorer notre race et justifier une fois de plus ce que l'on a dit de la puissance et de la justesse instinctive du génie français ; quel beau spectacle d'une nation réduite à la dernière extrémité, accablée sous le poids de malheurs immérités, à peine relevée des champs de bataille, de douleur et de honte, ne jetant que ce cri vers le ciel : Des écoles ! ¹. »

Mais, en se penchant ainsi sur l'âme de la France, en participant activement à sa vie politique, J. Ferry diagnostiquait un mal intime et plus profond. Les hésitations de l'Assemblée Nationale, la crise du 24 mai 1873, la République votée par une voix de majorité, tous ces faits avaient ouvert bien des yeux ; et J. Ferry ne fit qu'exprimer publiquement une pensée commune chez de nombreux hommes politiques, lorsqu'il présenta à la Chambre cette observation : « Je proteste quant à moi contre une telle pensée ; mais enfin on le répète et plusieurs semblent le croire : *il y a dans la même patrie et sous les mêmes lois, deux France qui se regardent, qui ne se comprennent plus, qui sont même prêtes à se combattre* ². »

3) *Pour
l'unité morale
de la France.*

¹ *Disc. et Opin.*, t. VI, p. 63.

² *Disc. et Opin.*, t. II, p. 236.

*Les deux
France.*

Si prudemment qu'il eût été lancé, le mot fit sensation. L'indignation fut grande dans les milieux monarchistes : se peut-il qu'un Français oublie ainsi les épreuves communes, l'héroïsme commun de la guerre ? D'autres, allant plus au fond du problème, constatèrent avec Ferry la scission, mais estimèrent qu'il n'y avait point de remède ; tel le cardinal de Cabrières écrivant : « Il y aura toujours ici-bas, quoiqu'on fasse, les deux Cités créées par les deux amours contradictoires : l'amour de Dieu jusqu'au mépris de soi, l'amour de soi jusqu'au mépris de Dieu ¹. »

*L'union
possible.*

Ce n'était pas l'opinion de J. Ferry. Après avoir débridé la plaie, il voulut la panser. Animé d'un ardent amour pour son pays, désirant le faire sortir de l'ère des révolutions, le voulant fort et uni dans sa politique intérieure et extérieure, il s'attacha avec une rare ténacité à réaliser le mot d'ordre qu'il lançait dès octobre 1874, à Raon-l'Étape : « Avant de refaire une France grande, faisons une France une. *Refaisons l'union de tous les Français* ² » ; et s'il n'est pas possible de la réaliser immédiatement, préparons-la du moins pour l'avenir par l'instruction publique.

*Comment la
réaliser :*

La réalisation de ce programme entraîna J. Ferry à une double action politique : l'une négative, la lutte contre les Jésuites ; l'autre positive, l'affirmation d'une doctrine morale laïque commune à tous les Français.

*la lutte
anti-cléricale,*

« Le cléricalisme, voilà l'ennemi ! » Ce célèbre cri de ralliement avait été lancé par Gambetta le 4 mai 1877. J. Ferry en fait l'application au domaine de l'école, dans son discours d'Épinal du 23 avril 1879 ³. Rappelant l'œuvre de la loi Falloux, prolongée par les deux réactions dites de l'ordre moral, il signale qu'il « existe en France plus de congrégations non autorisées, qu'il n'en exista jamais sous l'ancien régime ». Or « quel est le libéral assez naïf pour croire que, dans les établissements tenus

¹ DE CABRIÈRES, *Les projets de lois de M. Jules Ferry*, p. 216.

² *Disc. et Opin.*, t. II, p. 123.

³ *Disc. et Opin.*, t. III, p. 52.

par des congrégations non autorisées, il ne se fait, il ne se dit rien de contraire à notre droit public, de contraire aux lois de l'Etat ? ¹ » Il dénonce avec force l'œuvre de la Compagnie de Jésus : inspirée par le Syllabus, elle a pris pour mot d'ordre « contre-révolution » ; « dix ans encore de ce laisser-aller, de cet aveuglement, et vous verriez tout ce beau système des libertés d'enseignement qu'on préconise, couronné par une dernière liberté : la liberté de la guerre civile ² ». Et, faisant écho à Gambetta, ce cri de guerre lui échappe : « Oui, c'est à elle, messieurs, que nous voulons arracher l'âme de la jeunesse française ! ³ »

Devant la Chambre, le 26 juin 1879, devant le Sénat, le 6 mars 1880, J. Ferry précisa les motifs de ses craintes, en dévoilant la manière dont étaient enseignés l'histoire et le droit dans certains établissements congréganistes. Ce grand débat engagé à propos du célèbre article 7 de la loi sur la liberté de l'enseignement supérieur, les décrets du 29 mars 1880 qui suivirent et enjoignirent aux Jésuites de se dissoudre, excitaient encore tous les esprits, lorsque vinrent en discussion les lois sur l'enseignement primaire.

Ainsi, ruiner l'enseignement des Jésuites, parce qu'il apparaît comme inconciliable avec les principes démocratiques, se dresser contre les doctrines ultramontaines qui prétendent établir en face de l'Etat, au profit de l'Eglise, un « contre-monopole » ³ de l'éducation publique : cette œuvre de défrichement préalable parut nécessaire à J. Ferry. Mais, détruire ne suffit pas ; il faut reconstruire, et rallier les esprits autour d'un commun idéal, exprimé dans une commune doctrine morale.

Il s'agit donc de trouver un principe autour duquel puisse être réalisé ce rapprochement : or, le sentiment même d'une unité nationale ne prouve-t-il pas son existence ? D'où vient cette force de cohésion qui unit tous

*la morale
laïque,*

¹ *Disc. et Opin.*, t. III, p. 55.

² *Ibid.*, p. 57.

³ J. FERRY : à propos du projet de loi sur le Conseil Supérieur de l'Instruction publique (Ch. Dép. 19 juil. 1879). *Ibid.*, p. 453.

les fils d'une même patrie dans une même douleur, après la défaite, quelles que soient leurs opinions philosophiques ou religieuses ? Le patriotisme, — Renan venait de le définir dans une conférence célèbre ¹, — ce n'est pas seulement l'amour de la terre de France. C'est aussi « une foi commune en certains principes de justice et d'honneur..., de liberté, d'équité, de respect du droit ² », un « patrimoine des âmes ³ » que l'Etat doit conserver intact.

Dans le cercle intime d'une loge maçonnique, Ferry, dès le 9 juillet 1876, avait précisé sa pensée. Méditant sur ces deux mots « Tolérance et Charité », inscrits sur la bannière maçonnique, il remarquait : « Que veut dire charité unie à tolérance ? Cela veut dire que la charité est quelque chose de supérieur à tous les dogmes, à toutes les conceptions métaphysiques, non seulement à toutes les religions, mais à toutes les philosophies. Cela veut dire que la sociabilité, qui n'est pas autre chose que le nom scientifique de la fraternité, que *la sociabilité est capable de se suffire à elle-même* ; cela veut dire que la morale sociale a ses garanties, ses racines, dans la conscience elle-même ; qu'elle peut vivre seule, qu'elle *peut enfin jeter ses béquilles théologiques et marcher librement à la conquête du monde* ⁴. » Après avoir sécularisé toutes les institutions, il s'agit en somme pour la société moderne de « séculariser la vertu ⁵ ».

les principes
de 1789.

Dans les assemblées politiques, J. Ferry donnait de la « patrie morale ⁶ » une définition politique, et l'identifiait avec les principes de 1789. « Prenez-y garde, disait-il au Sénat, le 6 mars 1880 : si les principes de 1789 sont livrés

¹ « *Qu'est-ce qu'une nation ?* » (Conférence publiée dans le recueil des *Discours et Conférences*, de RENAN).

² J. FERRY : article paru dans la *République Française* (avril 1879), cit. in DE CABRIÈRES, *op. cit.*, p. 207.

³ *Disc. et Opin.*, t. III, p. 66 (Ch. Dép. 26 juin 1879).

⁴ *Disc. et Opin.*, t. II, p. 194 (Disc. à la loge maçonnique de la Clémentine Amitié).

⁵ *Disc. et Opin.*, t. III, p. 459 (Ch. dép. 19 juillet 1879).

⁶ *Disc. et Opin.*, t. III, p. 66 (Ch. dép. 26 juin 1879).

au décri, au mépris des jeunes générations, mais votre société s'en va, votre société se dissout ; toute espèce d'unité nationale disparaît ¹. »

Répandre et faire aimer par l'école ces grands principes qui, un siècle plus tôt, avaient rallié l'unanimité des Français, et avaient si puissamment fait vibrer les foules lors de la fête de la Fédération, affirmer l'existence d'une doctrine morale commune à toutes les confessions religieuses, à tous les systèmes philosophiques, rétablir ainsi l'union de tous les Français : telle apparaît, sous un troisième aspect, le plus délicat, le plus critiqué, l'œuvre que s'est assignée J. Ferry.

§ 2. — Des idées aux réalités

Peu d'hommes politiques ont eu une pensée aussi précise et réalisatrice que J. Ferry. Des idées aux réalités, il n'y a pour lui qu'un pas ; tous ses discours sont des actes politiques.

Mais il devait compter avec des adversaires d'élite et puissamment organisés : Mgr Freppel, évêque d'Angers, MM. Ferd. Boyer, Keller, etc., étaient, à la Chambre, les orateurs attitrés d'une forte minorité ; et au Sénat, le duc de Broglie, M. Chesnelong et d'autres parvinrent plus d'une fois à rallier la majorité, pour tenir en échec les projets du ministre de l'Instruction publique ².

J. Ferry avait aussi des amis, parfois fort compromettants. Il n'hésita pas, dans certains moments décisifs, à leur tenir tête, soit qu'il désapprouvât leurs idées radicales, soit qu'il jugeât leurs manifestations compromettantes et susceptibles de faire échouer l'œuvre qu'il s'était assignée ³.

Modéré, il dut faire front de tous côtés. Désireux

*Adversaires et
partisans.*

¹ *Disc. et Opin.*, t. III, p. 318.

² Exemples : rejet de l'art. 7, le 6 mars 1880 ; adoption de l'amendement J. Simon, le 4 juillet 1881.

³ Par exemple, sa résistance aux partisans de la séparation de l'Eglise et de l'Etat.

d'aboutir, il dut être opportuniste. Il réussit ; mais sa tactique politique peut expliquer certaines faiblesses du régime actuel.

*La méthode
radicale*

Le but qu'il s'était assigné n'était rien moins qu'une réforme complète de l'éducation populaire. Il semblait donc naturel de procéder à une refonte totale de la législation existante et de soumettre aux Chambres un code complet de l'instruction publique. C'est cette méthode radicale qu'adopta la Commission de la Chambre¹ ; partant de la proposition Barodet, elle rédigea un vaste projet de loi en 109 articles, que son président Paul Bert déposa le 6 décembre 1879 sur le bureau de la Chambre des Députés.

*et la méthode
de J. Ferry.*

J. Ferry jugea que cette méthode conduisait à une impasse, et qu'il ne pourrait pas obtenir ainsi l'adhésion du Sénat : des attaques successives à objectifs limités lui parurent offrir plus de chances de succès qu'une offensive aussi étendue. Il s'empressa donc de déposer sur le bureau de la Chambre une série de projets de lois, dont les plus importants sont relatifs à la gratuité et à l'obligation (20 janvier 1880).

Ce n'est pas sans difficultés qu'il fit admettre son point de vue par la Commission de la Chambre. Tout en s'inclinant, P. Bert critiqua sévèrement cette méthode de travail : « Nulle idée générale, écrit-il, nul plan d'ensemble, des expédients au lieu de principes : la loi transformée en *modus vivendi* », alors que « les conditions nouvelles dans lesquelles, au sein de la France républicaine, démocratique et libérale, se présente le problème de l'éducation populaire, appelaient une réforme d'ensemble dans toutes les branches de ce grand service national². »

Malgré les craintes de la Commission, on peut, avec le recul du temps, constater aujourd'hui que ces lois partielles et successives forment un tout assez bien coor-

¹ Dans son rapport à la Chambre du 26 mai 1880, P. Bert explique avec détails les motifs de cette décision (*J. O.* 25 mai 1880, p. 5697).

² P. BERT, Rapport du 26 mai 1880 (*J. O.*, annexe n° 2606, p. 5697).

donné, quoique leurs dispositions s'enchevêtrèrent souvent. Inspirées par une même pensée, elles ne sont en définitive que les étapes d'une voie qu'un esprit prévoyant et ferme s'était tracée d'avance.

La fixation de ces étapes, la volonté de les atteindre coûte que coûte sont une autre caractéristique de la méthode de J. Ferry.

Les étapes des lois scolaires.

La gradation est remarquable ¹. La loi du 1^{er} juin 1878 avait déjà créé l'organisme financier ² et ouvert les larges crédits indispensables à la réfection ou à la construction des bâtiments scolaires. Encore fallait-il avoir des maîtres et des maîtresses pour diriger ces écoles ; et voici le premier acte de J. Ferry : réorganiser et multiplier les écoles normales primaires ³. Ainsi pourvu de ces deux moyens d'action indispensables, des locaux et des maîtres, assuré de ne jamais être pris de court, il entreprit de grouper autour de lui les plus hautes compétences pédagogiques en réorganisant le Conseil Supérieur et les Conseils académiques ⁴, de rallier ainsi les hommes du métier par le perfectionnement des programmes d'études, de libérer en même temps de l'emprise cléricale la direction de l'enseignement. Ces fondements étant posés, il jugea le moment venu de se lancer enfin dans une œuvre plus difficile, parce qu'elle touchait à la vie de toutes les communes de France : détruire la loi Falloux, édifier à sa place un régime nouveau ; et ce furent les lois sur la suppression de la lettre d'obédience ⁵, sur la gratuité ⁶,

¹ Nous ne signalons ici que les textes ayant un effet direct sur l'éducation populaire. D'autres lois, en agissant sur l'élite, ont exercé indirectement une influence tout aussi considérable ; il faut citer la loi du 18 mars 1880 sur la liberté de l'enseignement supérieur, la loi du 14 décembre 1880 sur l'enseignement secondaire laïque des jeunes filles, et l'arrêté du 15 janvier 1881 réorganisant l'enseignement primaire supérieur.

² La Caisse pour la construction des écoles.

³ Loi du 9 août 1879 (GRÉARD, *op. cit.*, t. V, p. 72). A noter aussi la création des écoles normales primaires supérieures de Fontenay (décret du 13 juil. 1880) et de Saint-Cloud (décret du 30 déc. 1882).

⁴ Loi du 27 février 1880 (*ibid.*, p. 126).

⁵ Loi du 16 juin 1881 (*ibid.*, p. 259).

⁶ Loi du 16 juin 1881 (*ibid.*, p. 261).

l'obligation ¹ et la laïcité ² de l'enseignement primaire. Puis, les principes posés, il s'occupa d'en assurer l'application par des règlements précis ; enfin de combler les lacunes, de coordonner le tout par une loi d'ensemble : et ce fut l'œuvre de son successeur, René Goblet ³.

Intransi-
gence

Une fois qu'il s'était fixé le but à atteindre, J. Ferry n'était disposé à admettre aucune concession : au contraire ; il cherchait à convaincre ses adversaires, s'acharnait, et, en cas d'échec, ne craignait pas de prendre ses responsabilités de pouvoir exécutif ⁴, ou d'en appeler au verdict du suffrage universel ⁵.

et modération
de J. Ferry.

Cette ténacité n'était pas de nature à faire fléchir l'opposition. Mais après avoir tenu tête aux passions déchaînées dans les assemblées parlementaires, Ferry s'efforçait de les apaiser dans le pays. Ardent à proclamer les principes, il se montrait fort prudent pour les appliquer : si prudent, qu'on peut se demander s'il n'en a pas quelquefois compromis l'efficacité. Les décrets du 29 mars n'ont pas empêché les Jésuites d'enseigner, et la loi sur l'obligation n'a pas fait venir à l'école tous les enfants de France.

Cette modération était un acte de sagesse politique. Elle était aussi un acte de foi dans la puissance intrinsèque de la loi. J. Ferry voyait dans les règles légales, dans l'obligation scolaire en particulier, une force capable de refaire les mœurs ⁶.

Les faits n'ont pas répondu à son attente ; et, après quarante années d'expériences, on doit reconnaître, avec M. Pellisson, que « les mœurs sont restées en retard sur les institutions ⁷ ».

¹ Loi du 28 mars 1882 (*ibid.*, p. 417).

² Même loi.

³ Loi du 30 octobre 1886 (*ibid.*, p. 669).

⁴ Décrets du 29 mars, pris par J. Ferry après le rejet de l'art. 7 par le Sénat.

⁵ Elections de 1881 sur la question de laïcité.

⁶ « L'obligation est un principe qui refait les mœurs » (disc. à la Ch. Dép. du 20 décembre 1880 ; *J. O.*, p. 12614).

⁷ *Dict. Pédag.*, V^o France.

§ 3. — Le « pilier d'airain »

L'organisation scolaire de la France a donc été entièrement remaniée par une série de lois fragmentaires qui s'échelonnent de 1879 à 1887. Nous n'étudierons pas toutes ces dispositions, mais retiendrons seulement celles où se trouvent posés ces principes fondamentaux : gratuité, obligation, laïcité. J. Ferry lui-même les a mises à part, et a salué en elles le « pilier d'airain » de notre éducation nationale ¹.

E. Deschanel, dans son rapport sur la prise en considération de la proposition Barodet, donnait du plan d'éducation proposé, cette quadruple caractéristique : « *Obligatoire, gratuite, laïque et civique.* » L'addition qu'il fait à l'habituelle formule est pleinement justifiée : car, dans le régime scolaire de la Troisième République, l'idée civique ne se borne pas à pénétrer les trois autres principes, elle fait l'objet d'un enseignement spécial, dont la création fut ardemment discutée.

Les chapitres suivants seront consacrés à l'étude de chacun de ces quatre principes.

¹ Disc. prononcé à Epinal le 21 décembre 1890 (*Disc. et Opin.*, t. VII, p. 191).

² GRÉARD, *op. cit.*, t. IV, p. 773.

CHAPITRE II

Pourquoi la gratuité ?

*Loi du
16 juin 1881.*

La loi du 16 juin 1881 établit la gratuité absolue de l'enseignement primaire, en supprimant la perception de toute rétribution scolaire dans les écoles primaires publiques et les salles d'asile, et, en exonérant les élèves-maîtres de tous frais de pension dans les écoles normales¹. Elle précise en même temps la répartition des charges de l'instruction publique entre l'Etat, les départements et les communes.

Pour nous rendre compte de la véritable portée de ces dispositions, il nous suffira d'étudier les débats parlementaires qui ont précédé le vote de la loi.

*Débats
parlemen-
taires.*

Le projet de loi, déposé sur le bureau de la Chambre des Députés par J. Ferry, le 20 janvier 1880, fit l'objet d'un rapport de P. Bert, déposé le 11 mai de la même année. Les débats à la Chambre n'occupèrent pas moins de six séances :

Discussion générale — 5, 6 et 13 juillet 1880 ;

Discussion des articles — 25, 27 et 29 novembre 1880.

Au Sénat, le projet, déposé le 7 décembre 1880, fut rapporté par Ribière (5 mars 1881) ; la première délibération occupa les séances des 2, 4 et 5 avril 1881 ; la seconde délibération eut lieu le 17 mai. Le projet modifié fit retour à la Chambre le 30 mai, et fut définitivement adopté par celle-ci le 11 juin 1881. La loi, datée du 16 juin, parut à l'*Officiel* du 17 juin 1881.

¹ Loi du 16 juin 1881, art. 1^{er} (*J. O.* 17 juin 1881, p. 3313).

Nous examinerons ces débats en nous plaçant successivement aux points de vue financier, scolaire et politique.

§ 1. — La gratuité au point de vue financier

L'examen de cette question ne se rapportant pas directement à l'objet de notre étude, nous nous bornerons à signaler ici le sens général des observations échangées.

La gratuité, remarquent ses protagonistes, est destinée à mettre de l'ordre dans les finances publiques ¹. Les textes antérieurs à 1881 sont, en effet, confus ; ils ont pour effet d'encourager les communes à frauder l'Etat : d'où des difficultés incessantes entre le Ministère de l'Intérieur et celui de l'Instruction publique. Avec la gratuité, on pourra « enfin établir d'avance un budget de l'instruction primaire, ce qui a été impossible jusqu'à présent ² ».

*Arguments e
faveur de la
gratuité.*

Cette réforme d'administration financière pourrait sans doute être faite sans toucher à la rétribution scolaire. Mais, pour tout observateur impartial, celle-ci apparaît comme condamnée ³ :

Par les précédents législatifs : le décret du 28 mars 1866 a déjà supprimé tout maximum à l'établissement des listes de gratuité, et la loi du 10 avril 1867 a autorisé les communes à établir, dans leurs écoles, la gratuité absolue ;

Par les faits : sur 3.500.000 élèves, 2.000.000 sont dès maintenant dispensés de la rétribution scolaire, et la part de celle-ci au budget de l'instruction primaire a passé de 70 pour 100 en 1857 à 20 pour 100 en 1877 ;

Par l'opinion publique enfin, qui, en de multiples péti-

¹ Cf. rapports de J. FERRY à la Chambre (*J. O.* 18 février 1880, p. 1896) et au Sénat (*J. O.* 16 décembre 1880, p. 12370) ; disc. d'ALLÈGRE (*J. O.*, 6 juillet 1880, p. 7704) et de J. FERRY (*J. O.*, 28 novembre 1880, p. 11565) à la Chambre.

² ALLÈGRE, *loc. cit.*

³ Cf. rapport J. FERRY à la Chambre (*loc. cit.*) ; rapp. RUBIÈRE au Sénat (*J. O.*, 18 mars 1881, doc. Sén., p. 236) ; disc. FERRY à la Chambre (*J. O.*, 14 juillet 1880, p. 8151).

tions, ou par la voix des Conseils généraux, réclame avec insistance la gratuité absolue.

*Critiques de
l'opposition.*

Les membres de l'opposition¹ critiquent naturellement de très près ces divers arguments, discutent les statistiques, inettent en doute la valeur des pétitions. Mais ils fondent surtout leur résistance sur les deux considérations suivantes :

1° La gratuité présente le double défaut d'être une dépense considérable et inutile² : considérable, puisqu'elle engage l'Etat sur la voie dispendieuse qui mènera à l'obligation et à la laïcité ; inutile, puisque les riches qui paient les 18 millions de francs de la rétribution scolaire, ne demandent pas à en être dispensés.

A ces arguments, la Commission réplique : l'Etat peut faire face à ces dépenses ; or, « dès que la gratuité absolue devient possible financièrement, elle est justifiée en principe³ ».

2° La gratuité absolue est « un leurre et une fiction⁴ », ajoute Mgr Freppel. Les écoles congréganistes peuvent seules prétendre offrir à leurs élèves une gratuité absolue, grâce aux fondations qui les soutiennent. L'Etat, lui, ne peut offrir qu'une « gratuité payante »⁵ ; toutes ses largesses ne retombent-elles pas finalement sur le contribuable ?

*Comment se
pose le
problème.*

En dernière analyse, le problème financier se réduit à ce terme : quel est le meilleur mode de perception des contributions nécessaires pour couvrir les dépenses de l'instruction primaire ? Rétribution scolaire correspondant au service rendu, ou impôt réparti indistinctement sur tous les citoyens ? Ainsi posée, la question débordait

¹ Cf. disc. BEAUSSIRE (*J. O.* 5 juil. 1880, p. 7657) ; Ferd. BOYER (*J. O.* 7 juil. 1880, p. 7707) ; FREPPEL (*J. O.* 14 juil. 1880, p. 8145) ; KELLER (*J. O.* 26 nov. 1880, p. 11488), à la Chambre.

² Cf. disc. F. BOYER et KELLER (*loc. cit.*).

³ ALLÈGRE (*loc. cit.*).

⁴ Cf. disc. BEAUSSIRE, F. BOYER et FREPPEL (*loc. cit.*) à la Chambre ; CHESNELONG (*J. O.*, 5 avril 1881, déb. Sén., p. 584) au Sénat.

⁵ FREPPEL (*loc. cit.*).

le terrain strictement financier ¹ ; sa solution était commandée par des considérations d'ordre politique.

§ 2. — La gratuité au point de vue scolaire

Alors que le Gouvernement voyait dans la gratuité la condition préalable à l'établissement de l'obligation ², à l'expansion de l'instruction primaire parmi tous les enfants de France, l'opposition affirmait avec force que la gratuité absolue compromettrait gravement la fréquentation scolaire ³.

*Gratuité et
fréquentation
scolaire.*

On ne tient qu'à ce qu'on paie. La gratuité absolue provoquera une redoutable « contagion de négligence » ⁴ : les parents, n'ayant plus d'effort à faire pour l'éducation de leurs enfants, ne s'en sentiront plus responsables ; les enfants, livrés à eux-mêmes, feront l'école buissonnière ; et les maîtres, auxquels sera enlevé le stimulant d'un traitement proportionnel au nombre de leurs élèves, ne chercheront plus ni à les attirer, ni à les retenir.

— L'argument était sérieux ; il s'appuyait sur une analyse psychologique d'apparence irréfutable. Mais il ne suffit pas pour convaincre la majorité qui fut rassurée par d'autres observations ⁵. Un fait tout d'abord doit

¹ J. FERRY lui-même reconnaissait que le système de la rétribution scolaire, c'est-à-dire la perception proportionnelle au service rendu, était très soutenable théoriquement (*J. O.* 14 juil. 1880, p. 8151). — Lorsque BEAUSSIRE (*loc. cit.*) affirmait que la suppression de la rétribution scolaire ferait payer par les pauvres l'écolage des riches, sa critique atteignait moins le principe de la gratuité absolue que le système général des impôts.

² Cf. rapp. P. BERT à la Chambre (*J. O.* 20 mai 1880, p. 5447) et disc. RIBIÈRE au Sénat (*J. O.* 5 avril 1881, déb. Sén., p. 581). Cf. aussi rapp. P. BERT sur prop. BARODET (6 déc. 1879), p. 10.

³ Cf. disc. BEAUSSIRE, FREPPEL, KELLER (*loc. cit.*) ; LE PROVOST DE LAUNAY (*J. O.* 26 nov. 1880, p. 11500) à la Chambre, et CHESNELONG (*loc. cit.*) au Sénat.

⁴ CHESNELONG (*loc. cit.*).

⁵ Cf. disc. FERRY (*J. O.* 14 juil. 1880, *loc. cit.*) et P. BERT (*loc. cit.*) à la Chambre ; RIBIÈRE (*loc. cit.*) et GUIFFREY (*J. O.* 5 avril 1881, déb. Sén., p. 592) au Sénat).

être remarqué : c'est que les communes de France où la fréquentation scolaire est la meilleure, sont précisément celles où existe déjà la gratuité absolue ; l'attrait de ce système, appliqué dans de nombreuses villes, serait même si grand qu'il contribuerait à la désertion des campagnes. La négligence des parents n'est pas à craindre ; il leur reste toujours à renoncer au produit du travail de leurs enfants, et ce sacrifice est bien suffisant pour leur rappeler leurs responsabilités. Et, d'ailleurs, tous ces arguments opposés à la gratuité absolue n'ont-ils pas une égale valeur contre la gratuité relative ? Ils se retournent ainsi contre leurs auteurs.

Il ne semble donc pas probable que la gratuité absolue doive nuire à la fréquentation scolaire. Prétendre qu'elle lui profite serait excessif ; les partisans de la loi ne cherchèrent pas à le soutenir : il était évident que, dès cette époque, aucun enfant n'était écarté de l'école pour cause d'indigence ¹.

*Gratuité et
égalité.*

Mais il ne s'agit pas seulement d'amener les enfants aussi nombreux que possible à l'école. Encore faut-il qu'ils y viennent dans les « conditions d'égalité que nous devons tous désirer » ². Or, il existait sur ce point des abus déplorables, contre lesquels P. Bert, J. Ferry et Ribière ³ s'élevèrent éloquemment, aux tribunes des deux Chambres. Il fallait réagir pour abattre, dans le bâtiment même de l'école, toute séparation matérielle entre enfants riches et pauvres. Il fallait aussi ménager la sensibilité de parents qui rougiraient de s'inscrire sur une liste de gratuité et ne pourraient cependant payer la rétribution scolaire.

¹ Cf. CHESNELONG (*loc. cit.*).

² RIBIÈRE (*loc. cit.*).

³ P. BERT (*loc. cit.*) ; J. FERRY (*J. O.*, 14 juil. 1880, *loc. cit.*) ; RIBIÈRE (*loc. cit.*). — Cp. rap. P. BERT sur la prop. Barodet : « Vous installez sur les bancs de l'école, à titre de principe, l'inégalité, alors que sur le fronton de l'édifice vous avez inscrit « Egalité » ; là où il ne doit être question que de droits et de devoirs, vous introduisez la charité, la charité après enquête, la charité imposée ! » (*op. cit.*, p. 10).

— Ces scrupules sont exagérés, répondent les adversaires de la loi ¹. Il est vain de prétendre supprimer l'inégalité des conditions : pourquoi donc vouloir cacher à l'enfant la vérité ? Pourquoi chercher, par un stupide souci d'égalitarisme, à « faire disparaître la première des vertus chrétiennes : la charité ? ² ».

— L'égalité scolaire n'est pas une simple affaire de sentiment, réplique J. Ferry, c'est une question d'intérêt national. « Il importe à une société comme la nôtre, à la France d'aujourd'hui, de mêler sur les bancs de l'école les enfants qui se trouveront un peu plus tard mêlés sous le drapeau de la patrie ³. » Devant le Sénat, Guiffrey ⁴ défend ardemment la même thèse, et montre qu'il est essentiel qu'aucune différence ne sépare à l'école « ceux qui doivent être confondus plus tard dans la vie commune et dans la vie politique ».

Les promoteurs de la loi, voyant dans l'égalité un des fondements de la société démocratique, cherchent à faire faire aux futurs citoyens l'apprentissage de cette égalité ; et ils voient dans la gratuité absolue un moyen de le réaliser à l'école, en y faisant disparaître toute différence de classes sociales.

§ 3. — La gratuité au point de vue politique

Si une question financière aussi ardue que la gratuité eut le don de soulever les passions dans les deux Chambres, c'est qu'elle avait des répercussions politiques considérables. C'était le premier assaut de l'anticléricalisme contre les écoles congréganistes ⁵.

*Gratuité et
anti-cléricalisme.*

¹ Cf. disc. BEAUSSIRE et FREPPEL à la Chambre (*loc. cit.*).

² CHESNELONG (*loc. cit.*). Son raisonnement vaut la peine d'être reproduit : « Affranchir le riche d'une charge qui lui incombe et qu'il peut supporter, parce que le pauvre serait humilié s'il profitait seul de cet affranchissement, ce n'est pas à mon sens relever la pauvreté ; c'est presque lui manquer de respect, méconnaître la sollicitude particulière qui lui est due. »

³ *J. O.*, 14 juil. 1880, *loc. cit.*

⁴ *Loc. cit.*

⁵ Une autre attaque était menée de front, et tendait à la suppres-

La gratuité absolue devait en effet avoir pour conséquence d'enlever aux écoles congréganistes l'attrait de l'instruction primaire gratuite, dont elles détenaient jusqu'alors le monopole de fait, grâce à leurs fondations¹. Elle allait du même coup les mettre en état d'infériorité : alors que l'école publique serait soutenue par l'Etat, donc par l'argent de tous les contribuables, l'école congréganiste devrait subvenir à ses besoins avec le seul revenu des fondations et les dons que les fidèles voudraient bien lui faire, après avoir déjà payé les impôts assurant la subsistance de l'école publique.

C'est en vain que Keller, soutenu par de la Bassetièrre, présenta un amendement tendant à répartir entre les écoles publiques et privées le produit des centimes de la gratuité² : « Si les intérêts scolaires sont votre seul mobile, affirme-t-il, cette solution est la seule possible, en droit, en équité, en justice³. » Son amendement fut repoussé à une forte majorité, et la gratuité absolue votée au seul profit des écoles publiques⁴.

sion du privilège de la lettre d'obédience ; la loi qui contient cette disposition est de la même date que la loi sur la gratuité, et les débats en furent parallèles.

¹ Cf. P. BERT (*loc. cit.*) : « On repousse la gratuité parce qu'on la considère, et on n'a pas tort, comme étant un très grand danger pour les écoles congréganistes : voilà la vraie raison. »

² Art. 3 de l'amendement présenté par KELLER à la Chambre, le 25 nov. 1880 (*J. O.* 26 nov. 1880, p. 11488).

³ DE LA BASSETIÈRE (*J. O.* 26 nov. 1880, p. 11495).

⁴ La thèse de l'amendement Keller est reprise à l'heure actuelle par de nombreux partisans des écoles privées, sous le titre de R. P. S. (représentation proportionnelle scolaire) ; elle a été recommandée aux catholiques de France par une lettre des cardinaux, archevêques et évêques, datée du 1^{er} juin 1919 : « La justice, affirment ceux-ci, le respect des consciences et des droits sacrés des parents demanderaient que ces écoles soient subventionnées sur les fonds publics, proportionnellement au nombre de leurs élèves. » Cette thèse est soutenue avec de nouveaux arguments, tels que : le précédent de la loi sur les pupilles de la nation, dont l'Etat facilite les études indistinctement dans les écoles publiques et privées (loi du 27 juillet 1917, art. 28, et décret du 26 mars 1919) ; les dispositions des traités de paix, imposant la R. P. S. aux nouveaux Etats de l'Europe orientale par respect pour les droits des minorités (Pologne, traité du 28 juin 1919, art. 9 ; Tchéco-Slovaquie et Etat

L'effet politique essentiel de la gratuité absolue est d'assimiler les écoles publiques à ces grandes œuvres d'intérêt national, dont la création et l'entretien doivent incomber à tous les contribuables ¹ ; c'est la thèse que ses partisans tenaient surtout à faire pénétrer dans l'esprit public.

« L'instruction est pour moi une question de sécurité nationale », affirme à la Chambre Petitbien ; car « j'ai pu juger des effets de l'instruction sur les soldats et sur l'armée ; ... elle doit prendre le premier rang dans les dépenses d'intérêt public ² ». Dans une république démocratique, remarque P. Bert, l'instruction est un devoir sacré de l'Etat envers le peuple : « tous les soins qu'on prend dans les pays monarchiques pour élever les jeunes souverains, nous devons les prendre à notre tour en faveur des enfants du vrai souverain qui est le peuple lui-même ³ ».

D'ailleurs, tous les citoyens ont un intérêt personnel à ce que l'instruction soit généreusement répandue ; chacun d'eux pourrait tenir cette réflexion d'un pasteur américain, rapportée par Ribière : Je paierai pour le fils de ce débauché, « parce que j'ai intérêt à ce qu'il ne devienne pas semblable à son père..., pour que cet enfant acquière le sentiment du devoir ⁴ ». Nous avons le droit, conclut Guiffrey avec émotion, « de laisser venir à nous les petits enfants pour en faire des citoyens utiles ⁵ ».

— L'opposition se dresse contre cette thèse qui tend à faire de l'instruction primaire un des premiers services

*La gratuité
met
l'instruction
primaire au
premier rang
des œuvres
d'intérêt
national.*

*L'opposition
défend les
droits de la
famille,*

Serbe-Croate-Slovène, traités du 10 sept. 1919, art. 9 ; Roumanie, traité du 9 déc. 1919, art. 10 ; Autriche, traité du 10 sept. 1919, art. 68 ; Bulgarie, traité du 27 nov. 1919, art. 55). Cf. A. BESSIÈRES, *Pour la Justice Scolaire : la R. P. S.*

¹ L'instruction primaire, remarque P. BERT, présente un intérêt public bien supérieur au passage sur les ponts. Or la Chambre vient de voter la suppression des péages. Elle doit faire de même pour la rétribution scolaire (*J. O.* 7 juillet 1880, p. 7712).

² *J. O.*, 30 nov. 1880, p. 11718.

³ *J. O.*, 7 juil. 1880, p. 7712.

⁴ *J. O.*, 5 avril 1881, déb. Sén., p. 582.

⁵ *J. O.*, 5 avril 1881, déb. Sén., p. 594.

de l'Etat démocratique ; elle défend énergiquement les droits de la famille et de la commune ¹. « L'Etat ne doit point l'instruction aux citoyens ; l'instruction de l'enfance est le devoir sacré de la famille..., c'est à elle d'élever la génération nouvelle même au prix des plus pénibles sacrifices ². » Les pères de famille doivent se grouper dans les communes, et s'entendre librement entre eux pour régler l'instruction de leur enfants.

dénonce la
« gratuité
dans le
despotisme »,

L'opposition dénonce aussi les abus auxquels conduira inévitablement — c'est elle qui l'affirme — le système de la gratuité absolue. Si l'on veut « que l'Etat paie tout », c'est afin qu'il soit « maître de tout ». On établit la « gratuité dans le despotisme : je n'en veux pas », s'écrie Jouin au Sénat ³. Daguilhon-Pujol y voit une nouvelle tentative « de faire des instituteurs les principaux agents électoraux des candidats officiels ⁴ ».

et y voit une
tendance
dangereuse
vers le
socialisme.

Mgr Freppel, allant plus au fond du problème, affirme que l'on s'engage sur une pente singulièrement dangereuse : « Au point de vue politique et social, la gratuité absolue introduit, dans la législation française, un principe qui ne peut manquer d'entraîner à sa suite des conséquences désastreuses. » De la gratuité absolue de l'enseignement primaire, vous serez amenés logiquement à celle de l'enseignement secondaire et supérieur, puis à celle de la pension. « Ne craignez-vous pas que, après avoir réclamé pour les enfants le droit de recevoir gratuitement des mains de l'Etat le pain de l'intelligence, on ne finisse par réclamer pour eux le droit de recevoir, non moins gratuitement, des mains de l'Etat, le pain du corps qui, après tout, ne leur est pas moins nécessaire » ; l'exemple de la Convention ne nous montre-t-il pas qu'on n'avait pas tardé longtemps à passer « de l'alphabet au pot-au-feu..., de la théorie de l'Etat instituteur universel à celle de l'Etat nourricier universel » ⁵ ?

¹ Cf. disc. JOUIN et CHESNELONG au Sénat (*J. O.*, 5 avril 1881, déb Sén., pp. 576 et 584).

² JOUIN, *loc. cit.*

³ *Ibid.*

⁴ *J. O.*, 28 nov. 1880, p. 11567.

⁵ *J. O.*, 14 juil. 1880, p. 8149.

*Réplique :
l'Etat
opportuniste
et non
socialiste.*

— J. Ferry réplique aux prophéties de l'évêque d'Angers, et oppose ce raisonnement à la logique absolue de leurs déductions : « *Le devoir de l'Etat est mesuré par l'intérêt social* » ; or, « c'est un intérêt de premier ordre dans une société comme la nôtre, dans une société démocratique, qu'un minimum d'enseignement élémentaire soit possédé par tous ¹ ». Il ne s'agit pas de distribuer gratuitement l'instruction à tous les degrés ². « Non : la seule instruction que la société doive avec la plus entière gratuité est celle qui est essentiellement commune à tous parce qu'elle est nécessaire à tous ³. »

*Rôle du
département
et de la
commune.*

D'ailleurs J. Ferry ne veut pas faire de l'instruction primaire l'affaire exclusive de l'Etat ; il tient à ce que le département et la commune y participent. Ce ne fut pas sans difficultés qu'il rallia à son opinion la Commission de la Chambre ⁴ et plusieurs parlementaires soucieux de défendre des intérêts locaux ⁵.

La commune doit participer aux dépenses de la gratuité, affirme-t-il. Les finances de l'Etat seront ainsi allégées, et le fardeau réparti proportionnellement aux capacités de chacun ⁶. Cette participation aura aussi un effet moral : « La loi de 1833, qui a fait de l'entretien de l'école une obligation communale, a donné à toutes les communes de France une leçon de civilisation qui a produit des fruits magnifiques... ; écrire le devoir social au budget communal, c'est faire l'éducation des populations rurales ⁷. »

Néanmoins, la tendance générale de la loi était de ren-

¹ *J. O.*, 14 juil. 1880, p. 8156.

² P. BERT n'était pas d'accord sur ce point avec J. Ferry ; il soutient la thèse contraire dans son disc. du 6 juillet (*loc. cit.*).

³ Ces lignes écrites par Talleyrand en septembre 1791 (cit. par V. DURUY, dans son *Rapport à l'Empereur*, *op. cit.*, p. 31) correspondent exactement à la pensée développée par J. Ferry en réponse aux insinuations de Mgr Freppel.

⁴ Cf. disc. d'ALLÈGRE et de P. BERT (*J. O.*, 7 juil. 1880, *loc. cit.*).

⁵ Cf. débats à la Chambre sur les amendements DAGUILHON-PUJOL et DE SONNIER, à l'art. 2 du projet (*J. O.*, 27 et 30 nov. 1880, pp. 11565 et 11712).

⁶ Cf. intervention ROUHER (*J. O.*, 30 nov. 1880, p. 11712).

⁷ *J. O.*, 28 nov. 1880, p. 11570. — Il ne semble pas que Ferry ait obtenu à ce point de vue des résultats aussi satisfaisants que Gui-

forcer le pouvoir de l'Etat sur l'instruction publique ; complétée par les autres lois scolaires, elle devait aboutir à cette transformation radicale : « L'enseignement primaire n'est plus maintenant un service communal subventionné par l'Etat, mais un service d'Etat, subventionné par les communes ¹. »

§ 4. — Conclusion

La loi du 16 juin 1881 apparaît ainsi, à la lumière des débats parlementaires, comme un effort de mise au point financière du service de l'instruction primaire, et une première étape dans la lutte anticléricale. Elle marque nettement la tendance de la Troisième République à faire de l'instruction primaire un service d'Etat.

Nous pouvons aussi discerner, par l'examen de ces débats, deux intentions du législateur qui nous intéressent plus spécialement :

1° *Faciliter le développement de l'instruction primaire, en favorisant la fréquentation scolaire.* A ce point de vue, la loi ne pouvait être efficace que combinée avec l'obligation dont l'établissement ne devait pas tarder.

2° *En détruisant à l'école l'indice de toute inégalité sociale, inculquer dès l'enfance aux futurs citoyens « le sentiment de l'égalité civique »* ². L'abolition des privilèges avait été une des premières conquêtes de la Révolution Française. En face du devoir militaire ou devant l'urne électorale, la République ne connaît que des citoyens égaux. L'égalité est donc une des bases de la démocratie ; et l'apprentissage de l'égalité doit être un des fondements de l'éducation nationale.

zot ; celui-ci avait mieux su retenir l'intérêt des communes, en leur donnant une responsabilité plus grande dans la direction même de leurs écoles.

¹ R. GOBLET, cit. in P. CARRIVE, *La nouvelle Législation de l'Enseignement primaire*, p. 139.

² P. BERT, rapp. à la Chambre (*J. O.*, 26 mai 1880, p. 5697).

CHAPITRE III

Pourquoi l'obligation ?

La loi du 28 mars 1882 établit l'obligation de l'instruction primaire, en même temps que la laïcité des programmes d'enseignement suivis dans les écoles publiques. Cette seconde disposition ne figurait pas dans le projet primitif du Gouvernement ; elle a été ajoutée par la Commission de la Chambre qui y vit une conséquence essentielle de l'obligation¹.

*Loi du
28 mars 1882*

Au cours des débats parlementaires, les deux questions d'obligation et de laïcité sont ainsi constamment enchevêtrées. Il sera préférable pour la clarté de cet exposé de les examiner séparément.

Le principe de l'obligation est posé par l'article 4 de la loi, et ses moyens d'application précisés dans les articles 5 à 18. Les débats qui ont précédé le vote de la loi s'étendent sur une période de plus de deux années ; en voici les étapes :

Débats parlementaires.

1° A la Chambre des Députés :

20 janvier 1880 : dépôt du projet de loi, par J. Ferry.

11 mai 1880 : dépôt du rapport de la Commission², par P. Bert.

4 décembre 1880 : urgence déclarée.

¹ Cf. ci-dessous, p. 115.

² La Commission de la Chambre des Députés comprenait MM. P. Bert, président ; Lockroy, secrétaire ; Noirot, Louis Blanc, René Brice, de Lacrosette, Chalamet, Barodet, Bousquet, Constans, Allemand, Spuller, Dethou, Allègre, Parry, Cantagrel, Floquet, Drumel, Armez, Deschanel, Duvaux, Boyssset.

4, 14, 16, 17, 18 et 20 décembre 1880 : discussion générale.

21, 23 et 24 décembre 1880 : discussion des articles et adoption.

2° *Au Sénat :*

21 janvier 1881 : dépôt, par J. Ferry, du projet voté par la Chambre.

21 mai 1881 : dépôt, par Ribière, du rapport de la Commission ¹.

2, 3 et 4 juin 1881 : première délibération : discussion générale.

10, 11, 13 et 14 juin 1881 : première délibération : discussion des articles.

22 juin 1881 : discussion pour la fixation de la date de la seconde délibération.

1, 2, 4, 5, 7, et 12 juillet 1881 : seconde délibération et adoption du projet modifié.

3° *Retour à la Chambre des Députés :*

19 juillet 1881 : dépôt, par J. Ferry, du projet voté par le Sénat.

23 juillet 1881 : dépôt et lecture, par P. Bert, du rapport de la Commission.

25 juillet 1881 : discussion et adoption du projet, après nouvelles modifications.

4° *Retour au Sénat :*

26 juillet 1881 : dépôt, par J. Ferry, du projet voté par la Chambre.

6 mars 1882 : dépôt, par Ribière, du rapport de la Commission.

11 mars 1882 : urgence déclarée et discussion générale.

11, 13, 14, 16, 18, 20, 21 et 23 mars 1882 : discussion des articles et adoption du projet.

¹ La Commission du Sénat comprenait : MM. Schoelcher, président ; Guiffrey, secrétaire ; Gilbert Boucher, Halgan, Henri Martin, duc de Broglie, Vivenot, Ribière, baron de Ravignan.

5° *Promulgation* :

La loi, datée du 28 mars 1882, fut publiée au *Journal Officiel* du 29 (p. 1697).

Ce simple tableau chronologique laisse deviner les difficultés que rencontra le Gouvernement pour obtenir l'accord des deux Chambres. Ce sont les élections de 1881¹ qui, en se prononçant nettement en faveur de l'obligation et de la laïcité, ont en réalité emporté le vote de la loi.

La synthèse de ces débats est difficile à établir : leur longueur, les multiples incidents auxquels ils donnèrent lieu, la tentative d'obstruction faite par certains membres de la droite lors de la troisième délibération au Sénat², ont rendu très confuses certaines phases de la discussion. Nous essaierons pourtant d'en fixer les traits *essentiels*, en examinant successivement ces trois aspects de la question : le mal d'ignorance dont souffre la démocratie de 1880 ; le remède légal — l'obligation — qu'on veut lui appliquer ; les difficultés de principe qu'il soulève, et spécialement la délimitation des droits respectifs de l'Etat et de la famille sur l'instruction des enfants.

Plan.

§ 1. — Le mal d'ignorance

Le peuple de France n'a pas l'instruction que devrait avoir un peuple souverain. Tel est le fait que constatent J. Ferry, P. Bert, Ribière, en étudiant les derniers rapports des inspecteurs généraux et en compulsant les statistiques³.

*Insuffisance
de la
population
scolaire*

600.000 enfants, soit 15 pour 100 de la population d'âge scolaire, ne sont jamais entrés dans une école. Malgré les

¹ Elections du 21 août - 4 septembre 1881, à la Chambre des Députés, et du 8 janvier 1882, renouvelant un tiers des membres du Sénat.

² Cf. en particulier les 22 amendements de M. DE GAVARDIE.

³ Cf. disc. P. BERT (*J. O.*, 5 déc. 1880, p. 11940) ; J. FERRY (*J. O.*, 21 déc. 1880, p. 12614) ; RIBIÈRE (*J. O.*, 5 juin 1881, déb. Sén., p. 769).

contestations de la droite¹, ce chiffre paraît être au-dessous de la réalité ; il représente ce résidu d'ignorance que les lois antérieures ont laissé subsister, et que les moyens d'action actuels se montrent incapables de réduire.

*et de la
fréquentation
scolaire.*

Bien plus : les enfants qui vont à l'école sont loin de s'y instruire tous. Les statistiques sont éloquentes : 28 pour 100 des conscrits sont illettrés ; 36 pour 100 des époux ne peuvent même pas signer leur nom sur le registre des mariages. Les enfants ne restent pas assez longtemps à l'école : chaque été ils la quittent pour travailler aux champs, et, dès 10 ans, ils l'abandonnent pour garder les troupeaux. Jozon évalue à 20 mois seulement la durée totale de fréquentation scolaire utile des enfants des campagnes². Disposant de si peu de temps, l'instituteur pouvait à peine enseigner les rudiments de l'instruction primaire³ ; au sortir de l'école, on savait seulement lire, écrire et compter, et on l'oubliait vite.

*L'ignorance
est un danger
social.*

Or, « dans une démocratie où chaque citoyen peut influencer, dans une certaine mesure, sur la destinée du pays, l'ignorance est un véritable danger social³ ». Ce thème est maintes fois développé au cours des débats ; le souvenir des plébiscités du Second Empire y apparaît comme une obsession : « Je vous supplie, s'écrit Ribière au Sénat, de considérer qu'avec le suffrage universel, l'ignorance peut incontestablement un jour être un fléau, tandis que l'instruction sera toujours un salut. Le suffrage universel, qui se meut dans l'ignorance, c'est-à-dire dans l'obscurité, peut s'égarer et dévier ; et, comme le disait un homme d'Etat considérable, il peut tôt ou tard tomber soit dans la tyrannie, soit dans la démagogie. Au contraire, lorsqu'il s'agit en pleine lumière, le suffrage universel est maître de lui-même ; il sait ce

¹ Cf. disc. FREPPEL (*J. O.*, 15 déc. 1880, p. 12349) ; KELLER (*J. O.*, 21 déc. 1880, p. 12621) ; DE FOURTOU (*J. O.*, 3 juin 1881, déb. Sén., p. 748).

² Il remarque que l'obligation élèvera la durée de fréquentation scolaire utile de 20 à 75 mois (*J. O.*, 15 déc. 1880, p. 12339).

³ JOZON (*loc. cit.*).

qu'il fait ; il a conscience en même temps, et de sa puissance, et de sa responsabilité, et, dans ces conditions, il peut marcher bien plus sûrement dans la voie de la vérité, du progrès et de la civilisation ¹. » « Un peuple ignorant peut être gouverné, remarque Guiffrey ; un peuple instruit peut seul se gouverner lui-même ². »

Il importe donc que l'instruction soit plus universelle, ment répandue ; il faut aussi qu'elle soit plus étendue, et les programmes d'enseignement, suivis dans les écoles primaires, doivent être élargis. De nouvelles matières y sont donc introduites ³. Les membres de l'opposition tournent en dérision ces innovations ; mais Ribière leur répond avec netteté : « Nous ne pouvons accepter la pensée que l'enseignement primaire ne consistera au besoin que dans la lecture, l'écriture et le calcul... Nous croyons que [ces enfants] doivent recevoir une instruction plus étendue, afin d'être un jour, savez-vous quoi ? non seulement d'honnêtes gens, mais des citoyens actifs, c'est-à-dire des hommes qui connaissent exactement leurs droits, ne serait-ce que pour ne pas les exagérer, et non moins exactement leurs devoirs, afin de ne jamais les oublier ⁴. » Et il s'indigne contre ce décret du Premier Empire qui interdisait aux instituteurs primaires d'enseigner à leurs élèves autre chose que la lecture, l'écriture et le calcul.

*Il faut
répandre
l'instruction,
et élargir les
programmes.*

D'un côté, une masse qui sort à peine des ténèbres de l'analphabetisme ; de l'autre, un régime qui suppose un corps électoral instruit et largement instruit, pleinement conscient de ses droits et de ses devoirs civiques : voilà le contraste dans toute sa brutalité, le mal qu'il s'agit de guérir.

¹ RIBIÈRE (*J. O.*, 5 juin 1881, déb. Sén., p. 775).

² *J. O.*, 5 avril 1881, déb. Sén., p. 592. — Il est curieux de rapprocher de ces affirmations le mot de Thiers, qui dépeint exactement l'esprit dans lequel avait été votée la loi Falloux : « L'instruction est un commencement d'aisance, et l'aisance n'est pas réservée à tous. » (Cité par TOLAIN, *J. O.*, 5 juin 1881, déb. Sén., p. 778).

³ Loi du 28 mars 1882, article premier ; voir ci-dessous, p. 109.

⁴ *J. O.*, 21 mars 1882, déb. Sén., p. 268.

§ 2. — Le remède

*L'obligation
scolaire.*

Et voici le remède proposé : l'instruction primaire « obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés de six ans révolus à treize ans révolus ¹ » ; solution simple, réclamée depuis quinze ans avec une force grandissante par l'opinion républicaine ², jadis combattue, maintenant soutenue par des hommes comme Guizot ³ ou Aug. Cochin ⁴.

*Les critiques
de
l'opposition :*

L'opposition résista pourtant sur ce terrain, comme sur tous les autres, et soutint que l'obligation serait impossible à réaliser, inefficace, et surtout tyrannique.

1) *L'obli-
gation
impossible.*

— Il est facile de voter une loi ; il est plus difficile de la faire appliquer. Or, la loi sur l'obligation est inexécutable, affirme de la Bassetière ⁵. Elle impose au Gouvernement la construction de nouvelles écoles, la nomination de nouveaux maîtres : autant de millions à dépenser que le budget ne pourra pas fournir. Elle impose aux enfants instruits dans leur famille des examens annuels : mais où trouver des examinateurs en nombre suffisant ? Elle crée sur le papier des commissions scolaires ; mais celles-ci ne pourront être organisées dans de nombreuses communes, faute d'éléments instruits. Elle confère à ces commissions des pouvoirs de police, dont elles ne vou-

¹ Loi du 28 mars 1882, art. 4. — Il faut remarquer que l'obligation existait déjà pour les enfants employés dans l'industrie, depuis la loi du 19 mai - 3 juin 1874.

² Cf. l'exposé de ce mouvement d'opinion par P. BERT (*J. O.*, 5 déc. 1880, p. 11940) ; et aussi les remarques de J. FERRY (*J. O.*, 21 déc. 1880, p. 12614) ; de RIBIÈRE (*J. O.*, 22 mai 1881, doc. Sén., p. 363, et 5 juin 1881, déb. Sén., p. 769) ; ainsi que les critiques de CHESNELONG (*J. O.*, 4 juin 1881, déb. Sén., p. 761). — Sur l'interprétation à donner aux élections de 1881, cf. RIBIÈRE (*J. O.*, 7 mars 1882, doc. Sén., p. 69) et les critiques de H. FOURNIER (*J. O.*, 12 mars 1882, déb. Sén., p. 163).

³ Voir ci-dessous, p. 101.

⁴ « La question de l'obligation légale est de celles que la guerre avec l'Allemagne a tranchées. » (A. COCHIN, cit. in E. RENDU, *op. cit.*, p. 12).

⁵ *J. O.*, 5 déc. 1880, p. 11949.

dront jamais user. L'obligation dépasse donc les forces du pouvoir exécutif.

— Les partisans de la loi reconnaissent que son application rencontrera quelques difficultés ; mais on prend un singulier plaisir à les grossir démesurément ¹. Ce ne sont pas de véritables examens qu'on veut faire passer aux enfants élevés dans leur famille ; il s'agit simplement de contrôler le travail accompli : la France ne songe pas à établir le mandarinisme dès l'âge de 6 ans ! Le ferme appui de l'opinion publique est un sûr garant que les Commissions scolaires pourront, malgré tout, être organisées. Quant à l'obstacle financier, il peut, il doit être surmonté : car l'obligation est pour ce pays une question de vie ou de mort.

Réplique.

— A supposer que vous arriviez à en mettre ainsi le mécanisme en branle, réplique Mgr Freppel ², l'obligation resterait inefficace. Elle se heurterait à des conditions économiques contre lesquelles elle ne peut rien : l'isolement d'abord, qui fait vivre 3.500.000 Français dans des fermes éloignées de toute agglomération ; les mauvais chemins qui empêchent les enfants d'aller à l'école pendant les mois d'hiver ; le manque de main-d'œuvre qui les retient aux champs pendant les mois d'été.

2) *L'obligation inefficace.*

— J. Ferry ne pense pas que ces difficultés économiques soient les véritables causes de la non-fréquentation. « La négligence et la misère » ³, affirme-t-il, sont les vraies responsables de l'ignorance populaire. Or la loi y apporte deux remèdes : l'obligation pour triompher de la négligence, la caisse des écoles pour soulager la misère ⁴. Elle sera efficace, et elle aura ce double et salutaire effet : faire venir tous les enfants à l'école, les y retenir pendant sept années entières.

Réplique.

¹ Cf. JOZON (*J. O.*, 15 déc. 1880, p. 12338).

² *J. O.*, 15 déc. 1880, p. 12349. Cp. ce mot de F. BOYER : « Pour l'obligation, ce ne sont pas les arguments qui sont à redouter, ce sont les illusions, » (*J. O.*, 21 déc. 1880, p. 12611).

³ J. FERRY, Rapport à la Chambre (*J. O.*, 15 févr. 1880, p. 1775).

⁴ L'art. 17 de la loi du 28 mars 1882 prévoit l'organisation d'une Caisse des Ecoles dans chaque commune.

*Précédents
étrangers.*

D'ailleurs, l'expérience des pays étrangers est là pour prouver l'efficacité de l'obligation. En Angleterre, en Prusse, en Allemagne, en Suisse, dans plusieurs des Etats-Unis, dans quinze pays différents, assure Ribière, l'expérience a été tentée, et les résultats sont concluants ¹. Il est inutile d'exposer ici les longues controverses ² qui s'engagèrent à la Chambre et au Sénat sur la portée de ces précédents ; mais la place que tint dans les débats des lois scolaires l'étude des législations étrangères, est une de leurs caractéristiques.

— Que prouvent tous ces précédents étrangers ? questionnent les membres de la droite. Sont-ils valables pour la France, ce peuple si frondeur, si jaloux de sa liberté, qui, soumis à une obligation, n'a qu'une pensée : s'y soustraire ? L'obligation a pu réussir en Prusse ; elle ne réussira pas en France. Il faut y appliquer « des procédés plus en harmonie avec notre caractère et nos traditions nationales ³ » ; et compléter simplement l'œuvre déjà entreprise : former de bons instituteurs, multiplier les écoles, améliorer les voies de communication, et surtout combiner les efforts des particuliers, des communes, de l'Eglise et de l'Etat, en un mot « faire appel à toutes les énergies de la liberté » ⁴.

*Le but de
l'obligation
est de « refaire
les mœurs ».*

— Mais J. Ferry se dresse contre cette thèse d'apparence libérale. L'expérience est déjà faite, affirme-t-il ; tous ces moyens sont insuffisants ; ils ne parviennent pas à entamer le résidu d'illettrés que l'Empire a légués à la République. Vous dites que vous en viendrez à bout d'ici quarante ans ? Peut-être ; mais il sera trop tard. C'est tout de suite qu'il faut tuer l'ignorance ; « *la République et la démocratie n'ont pas le temps d'attendre* ⁵ ». Dans l'état actuel de la société française, l'obligation est

¹ RIBIÈRE, Rapport au Sénat (*J. O.*, 22 mai 1881, doc. Sén., p. 363).

² Cf. DE LA BASSETIÈRE (*J. O.*, 5 déc. 1880, p. 11949) et FREPPEL (*J. O.*, 15 déc. 1880, p. 12349).

³ DE LA BASSETIÈRE, *loc. cit.* Cf. aussi FREPPEL, *loc. cit.*

⁴ DE LA BASSETIÈRE, *ibid.*

⁵ J. FERRY (*J. O.*, 21 déc. 1880, p. 12614).

... seule arme efficace pour remporter cette victoire ; Guizot lui-même l'a reconnu en ces termes bien clairs : « Il peut arriver que l'état social et l'état des esprits rendent l'obligation légale en fait d'instruction primaire, légitime, salubre et nécessaire : c'est là que nous en sommes aujourd'hui¹. » Le véritable objet de l'obligation est en effet de transformer l'état des esprits, de « *faire pénétrer dans la conscience publique l'idée d'un devoir nouveau* »². C'est une œuvre de longue haleine ; il ne faut pas tarder un instant à l'entreprendre.

— Les adversaires de la loi présentent enfin une dernière série d'arguments qui aboutissent tous à cette conclusion : l'obligation, telle que la loi prétend l'instituer en France, est « tyrannique » et « barbare ». A mesure que les débats se prolongent, que la majorité s'affirme, ce thème est repris avec une éloquence plus abondante, une indignation toujours croissante³ ; il s'agit d'émouvoir l'opinion publique, de provoquer un mouvement de protestation, et, si le vote de la loi ne peut être évité, d'en assurer du moins l'inexécution.

Les arguments présentés s'attaquent avec une égale fureur à toutes les dispositions prévues pour l'application du principe de l'obligation. — La déclaration des enfants instruits dans leur famille, l'inscription d'office à l'école publique font l'objet de leurs critiques⁴ ; la « conscription des enfants », affirme le général Robert⁵, est pleine

3) *L'obligation tyrannique.*

¹ Guizot, cit. par J. FERRY, Rapport à la Chambre (*loc. cit.*).

² J. FERRY (*J. O.*, 21 déc. 1880, p. 12614).

³ Cf. entre autres : au Sénat, les séances du 16 mars (CHESNELONG, O. DE VALLÉE, BUFFET) ; du 18 mars (HERVÉ DE SAISY, BARAGNON) ; du 23 mars 1882 (explications de votes de VOISINS-LAVERNIÈRE, du comte D'HAUSSONVILLE et de FRESNEAU) ; et la protestation virulente de J. FERRY, à la séance du 21 mars : « Ne nous prenez pas pour un gouvernement inepte, qui irait de gaieté de cœur se heurter à l'indépendance du foyer domestique..., et qui prendrait plaisir à se servir de cette loi pour tourmenter vos petites filles et vos petits garçons. » (*J. O.*, 22 mars 1882, déb. Sén., p. 277).

⁴ Cf. débats sur l'art. 7 : *J. O.*, 25 déc. 1880, p. 12868 ; 13 juin 1881, déb. Sén., p. 843 ; et sur l'art. 8 : *J. O.*, 13 juin 1881, déb. Sén., p. 845 ; 19 mars 1882, déb. Sén., p. 236.

⁵ *J. O.*, 3 juil. 1881, déb. Sén., p. 1009.

de formalités vexatoires et inutiles qu'ignore la conscription militaire. — Les examens annuels, imposés aux enfants élevés dans leur famille, sont dénoncés comme un danger public¹ : n'y verra-t-on pas, assis sur les mêmes bancs, les pires vagabonds et les petites filles de la bourgeoisie ? n'est-ce pas aussi une mise en suspicion systématique des pères de famille ? — La composition de la Commission scolaire est critiquée, ses attributions redoutées² : elles seront une arme de politique locale, un moyen d'opprimer le corps électoral³. — Les sanctions prévues en cas de non fréquentation sont le terrain favori sur lequel se déversent à flots les plaintes indignées de l'opposition⁴. En vain J. Ferry fait-il remarquer qu'elles sont fort modérées, moins rigoureuses qu'à l'étranger, en tous cas bien échelonnées⁵ ; en vain, Ribière observe-t-il que ces sanctions matérielles sont singulièrement moins redoutables que telle sanction morale, l'excommunication, jadis appliquée par l'Eglise catholique et toujours préconisée par elle⁶. Rien n'y fait. A entendre de Gavardie ou Henri Fournier⁷, il semble que la peine maximum, la prison, doive être appliquée à tout propos. Ces sanctions sont « barbares » et s'appli-

¹ Cf. débats sur l'art. 16 : *J. O.*, 25 déc. 1880, p. 12868 ; 15 juin 1881, déb. Sén., p. 858 ; 8 et 9 juil. 1881, déb. Sén., pp. 1060 et 1080 ; 21 et 22 mars 1882, déb. Sén., pp. 262 et 272. Cf. aussi le rapport de P. BERT du 23 juil. 1881 (*J. O.*, doc. Ch., p. 1751).

² Cf. débats sur l'art. 5 : *J. O.*, 14 juin 1881, déb. Sén., p. 838 ; 6 juil. 1881, déb. Sén., p. 1044 ; 19 mars 1882, déb. Sén., p. 232.

³ Cf. HERVÉ DE SAISY (*J. O.*, 21 mars 1882, déb. Sén., p. 256).

⁴ Cf. débats sur les art. 12 (*J. O.*, 25 déc. 1880, p. 12868 ; 6 juillet 1881, déb. Sén., p. 1046 ; 19 mars 1882, déb. Sén., p. 244) ; 13 (*J. O.*, 15 juin 1881, déb. Sén., p. 851 ; 19 mars 1882, déb. Sén., p. 244), et surtout 14 (*J. O.*, 25 déc. 1880, p. 12868 ; 15 juin 1881, déb. Sén., p. 855 ; 6 juil. 1881, déb. Sén., p. 1046 ; 21 mars 1882, déb. Sén., p. 251).

⁵ Cf. disc. à la Chambre du 20 déc. 1880 (*J. O.*, p. 12614), au Sénat du 14 juin 1881 (*J. O.*, déb. Sén., p. 860), et du 21 mars 1882 (*J. O.*, déb. Sén., p. 277).

⁶ *J. O.*, 5 juin 1881, déb. Sén., p. 775.

⁷ Séance du 20 mars 1882 au Sénat (*J. O.*, 21 mars 1882, déb. Sén. pp. 251 s.).

quent à un « délit factice », conclut Hervé de Saisy¹ ; cette loi, « à peine acceptable pour des Canaques et des Laptots², ne pourra pas résister à l'indignation des familles françaises », ou bien « c'est que la lâcheté des opprimés sera égale au cynisme des oppresseurs¹ ».

C'est dans cette atmosphère orageuse que furent débattus, au Sénat, pour la troisième fois, les articles 5 à 18 du projet de loi. Les membres de l'opposition résistèrent avec acharnement jusqu'au dernier moment. Et pourtant leur défaite était certaine, puisqu'une majorité de 140 voix contre 83³ s'était prononcée en faveur du principe de l'obligation (art. 4).

Leurs protestations trouvaient cependant une base plus sérieuse sur un autre terrain.

— J. Ferry⁴ et P. Bert⁵ avaient pris grand soin de distinguer entre l'instruction et la scolarité obligatoire. Il ne s'agit pas, en effet, d'imposer la fréquentation de l'école publique à tous les enfants de France ; ce serait une disposition tyrannique. La loi elle-même le précise : L'instruction primaire « peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou librés, soit dans les familles par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie⁶ ». Le texte est clair et garantit pleinement la liberté de l'enseignement primaire.

— Mais, remarque de Fourtou, « que nous importe la liberté du droit, si nous n'avons pas la liberté du fait ?⁷ ». Or, l'éducation dans la famille n'est à la portée

*Instruction et
scolarité
obligatoires.*

¹ *J. O.*, 21 mars 1882, déb. Sén., p. 256.

² HERVÉ DE SAISY (*J. O.*, 19 mars 1882, déb. Sén., p. 239, et 21 mars, rectification au procès-verbal, la sténo ayant reproduit « Lapons », au lieu de « Laptots »).

³ Vote sur l'amendement CHESNELONG (*J. O.*, 17 mars 1882, déb. Sén., p. 225). Ce vote eut lieu au scrutin secret, sur la demande de la droite.

⁴ Rapp. à la Chambre (*J. O.*, 15 février 1880, p. 1775).

⁵ *J. O.*, 5 déc. 1880, p. 11940.

⁶ Article 4.

⁷ DE FOURTOU (*J. O.*, 3 juin 1881, déb. Sén., p. 750).

que du riche ; l'école libre, dont l'existence est déjà compromise par la loi sur la gratuité, ne peut vivre qu'en ville. Donc, dans toutes les communes rurales, « dans plus de 26.000 communes de France¹ », pour tous les enfants pauvres, « pour les trois quarts des familles françaises² », l'école publique sera obligatoire ; or, pour comble de scandale, elle sera laïque. Ainsi seront indignement traitées « ces deux grandes faiblesses » qui devraient commander le respect universel : « l'enfant et le pauvre »³.

*Obligation et
anti-cléricalisme.*

On accuse donc l'obligation d'être un procédé employé par le Gouvernement pour faire réussir l'école laïque. Il y a sans doute quelque part de vérité dans cette dénonciation. Mais ce qui provoquait l'indignation des uns, ne pouvait que causer la satisfaction des autres. N'était-ce pas un nouveau coup porté au cléricalisme ? Et ne pouvait-on pas espérer que ce monopole de fait, au profit de l'école publique serait un facteur favorable au rétablissement rapide de l'unité morale de la France ?

§ 3. — l'Etat et la famille

*Les deux
thèses.*

Mais, écartons maintenant toutes les questions secondaires, négligeons toutes les figures de rhétorique plus ou moins superficielles, et mettons-nous en présence du problème véritable :

Quel droit l'Etat a-t-il de se mêler de l'instruction des enfants ? N'est-ce pas une affaire strictement familiale ?

Quel droit le père de famille a-t-il sur l'éducation de son enfant, futur citoyen ? Cette affaire n'est-elle pas de la compétence exclusive de l'Etat ?

En un mot, l'enfant appartient-il à sa famille ou à la République ?

¹ JOUIN (*J. O.*, 5 juin 1881, déb. Sén., p. 775).

² CHESNELONG (*J. O.*, 17 mars 1882, déb. Sén., p. 218).

³ CHESNELONG (*J. O.*, 4 juin 1881, déb. Sén., p. 769). Cf. aussi F. BOYER (*J. O.*, 21 déc. 1880, p. 12610), et amendement WALLON à l'article 4 (*J. O.*, 14 juin 1881, déb. Sén., p. 832).

Les deux thèses s'affrontent au cours des débats.

« La Patrie a le droit d'imposer à ses membres certaines obligations de premier ordre », affirme Hippolyte Maze¹ en concluant son exposé remarquable sur l'histoire de l'obligation scolaire dans l'Eglise et dans la France révolutionnaire. Elle peut le faire quand l'intérêt public est engagé. Or c'est le cas pour l'instruction primaire, qui présente une double utilité : au point de vue économique, elle améliore le rendement du travail humain ; au point de vue démocratique, elle assure la stabilité et la sécurité du régime². « La nation, comme l'individu, est intéressée à ce que chacun de ses enfants, apporte dans la vie la plénitude de ses facultés³. » Il y a 600.000 enfants illettrés, et « l'Etat ne les exproprierait pas de leur ignorance pour cause d'utilité publique ?³ ».

En agissant ainsi, l'Etat rend même à l'enfant un service signalé. En effet, « tandis que tout se rétrécit dans l'éducation domestique, tout s'agrandit dans l'éducation commune » ; c'est Danton qui l'affirme, et Bardoux, après avoir fait cette citation, rappelle sa conclusion digne de l'antique : « On nous parle d'affection paternelle ; certes, je suis père aussi, mais mon fils n'est pas à moi, il est à la République⁴. »

— Mais voici la thèse contraire :

Les droits des parents ont une base autrement solide que les prétendus droits de l'Etat : ils sont fondés sur le devoir et non sur l'intérêt⁵. Nul ne conteste que le père de famille doive élever l'enfant auquel il a transmis la vie ; la loi même a fait de ce devoir naturel une obligation juridique, et le Code civil dit expressément

1) *Le droit de l'Etat.*

Avantages de l'éducation commune.

2) *Le droit des parents.*

¹ *J. O.*, 15 déc. 1880, p. 12348.

² Cf. RIBIÈRE, 5 juin 1881, déb. Sén., p. 769.

³ BARON LAFOND DE SAINT-MUR (*J. O.*, 3 juin 1881, déb. Sén., p. 754).

⁴ Cit. par BARDOUX (*J. O.*, 17 déc. 1880, p. 12432).

⁵ FREPPEL, répondant à H. MAZE, affirme que l'intérêt de l'Etat ne suffit pas à créer, à son profit, un droit de contrainte : « L'Etat est intéressé à ce que tous les citoyens soient robustes et bien portants : lui reconnaitrez-vous pour cela un droit d'intervention dans notre régime alimentaire ? » (*J. O.*, 15 déc. 1880, p. 12349).

que « les époux contractent ensemble, par le seul fait du mariage, l'obligation de nourrir, entretenir *et élever* leurs enfants ¹ » (art. 203).

Le père, ayant la responsabilité, doit avoir le droit de conduire cette éducation à sa guise : à lui de décider à quel âge l'enfant doit prendre le chemin de l'école ² ; à lui, de désigner le maître auquel il le confiera ³ ; à lui, s'il est dans la misère, de choisir pour son enfant entre le pain de l'esprit et le pain du corps, tout aussi nécessaire ⁴ ; à lui enfin de transmettre à son fils le dépôt sacré des traditions et des croyances religieuses qui sont la force du foyer familial ⁵. Nul n'a le droit de s'interposer entre le père et le fils ⁶. L'Etat n'a rien à exiger des parents ; au contraire : la famille lui est antérieure, et il n'a qu'une mission, la protéger et la défendre ⁷.

*Avantages de
l'éducation
familiale.*

L'intérêt même de la société est que l'Etat s'abstienne ; car l'éducation familiale a une réelle valeur sociale, voire même politique. « Nous voulons tous, dit Chesnelong, que l'enfant apprenne qu'il doit à son père le respect, parce qu'il représente la plus sacrée de toutes les autorités, parce que, dans une société bien organisée, en république comme en monarchie, le respect de l'autorité est une vertu qui naît et grandit au foyer paternel ⁸. » « Tout

¹ FREPPEL et DE GAVARDIE font de ce texte un argument contre la loi : celle-ci est inutile puisque l'obligation est déjà dans le Code (*J. O.*, 15 déc. 1880, p. 12349, et 21 mars 1882, déb. Sén., p. 251).

² Cf. BARAGNON (*J. O.*, 3 juil. 1881, déb. Sén., p. 1013).

³ Cf. CHESNELONG (*J. O.*, 4 juin 1881, déb. Sén., p. 766).

⁴ Cf. BARAGNON (*loc. cit.*).

⁵ Cf. KELLER (*J. O.*, 21 déc. 1880, p. 12626).

⁶ Cf. PARIS (*J. O.*, 8 juil. 1881, déb. Sén., p. 1060).

⁷ Cf. DE LA BASSETIÈRE (*J. O.*, 5 déc. 1880, p. 11949). — CHESNELONG reconnaît pourtant à l'Etat un « droit de tutelle sociale », dont il détermine ainsi la portée : « Que pour seconder le progrès intellectuel et moral, [l'Etat] offre un enseignement dont il a la direction, il le peut, mais à deux conditions : la première, c'est qu'il l'offrira à tous sans l'imposer à personne ; la seconde, c'est que cet enseignement sera conforme à la conscience des familles qui lui confieront leurs enfants. » (*J. O.*, 2 juil. 1881, déb. Sén., p. 989).

⁸ CHESNELONG (*J. O.*, 17 mars 1882, déb. Sén., p. 218).

Gouvernement qui sape l'autorité paternelle travaille donc contre l'autorité publique ¹. »

Ainsi, d'un côté, droit absolu de l'Etat : thèse de la Cité antique. De l'autre, droit absolu de la famille : thèse que Paris attribue au christianisme ². Comment les concilier ? Ne serait-ce pas en songeant un peu aux droits du principal intéressé, de l'enfant lui-même ?

*Le droit de
l'enfant.*

Ici intervient une doctrine, dont l'exposé systématique ne se trouve pas dans les débats parlementaires, mais dont nous trouvons çà et là les éléments dispersés.

Elle enregistre d'abord une protestation réciproque. L'enfant n'est pas la propriété de son père, affirme Ribière ³ » ; les mœurs et les lois ont imposé de multiples restrictions à la puissance paternelle, jadis absolue. Et voici la réplique : l'enfant n'est pas la propriété de l'Etat ; le christianisme a détruit cette « servitude morale des sociétés païennes ⁴ » ; d'ailleurs, l'enfant serait-il le seul être pour lequel la Déclaration des Droits de l'Homme serait vaine ⁵ ?

Les adversaires en présence démolissent ainsi, par leurs critiques réciproques, leurs doctrines extrêmes. Ils font place à la thèse de Tolain : « L'enfant est créancier de la société ⁶. » Il a *droit à l'instruction*, à ce fonds commun de connaissances et d'expériences, à ce capital social

¹ BARAGNON (*J. O.*, 3 juil. 1881, déb. Sén., p. 1018).

² PARIS, *loc. cit.*

³ Rapport au Sénat (*J. O.*, 22 mai 1881, doc. Sén., p. 363).

⁴ PARIS, *loc. cit.*

⁵ Cf. CHESNELONG (*J. O.*, 17 mars 1882, déb. Sén., p. 219).

⁶ *J. O.*, 5 juin 1881, déb. Sén., p. 778. — Cp. H. MAZE : « ... Vous aurez couronné l'œuvre de nos pères en étendant l'obligation à l'individu, au nom des *droits sacrés de l'enfance*, et de l'intelligence humaine, au nom des intérêts les plus chers de la République et de la Patrie. » (*J. O.*, 15 déc. 1880, p. 12349) ; LAFOND DE SAINT-MUR : « Au *droit de l'enfant*, au droit de la société, au droit du suffrage universel, on viendrait opposer un prétendu droit du père de famille ?... » (*J. O.*, 3 juin 1881, déb. Sén., p. 754) ; BARDoux, opposant droits et devoirs de l'Etat, met nettement l'instruction au rang de ces derniers : « Tout homme doit à la France son écu, son sang, son vote ; la France doit à tous l'instruction. » (*J. O.*, 17 déc. 1880, p. 12432).

que l'humanité accumule depuis des siècles et que chaque génération reçoit en dépôt pour l'accroître¹. Mais ce n'est plus alors d'instruction primaire seulement qu'il s'agit ; s'il en est capable, l'enfant a droit à l'instruction secondaire et même supérieure.

C'était aller beaucoup trop loin pour les promoteurs de la loi, qui n'avaient d'autre préoccupation que ce minimum de connaissances nécessaire à tous les citoyens. C'était du moins éclaircir le débat, en remplaçant ces mots : « droits de l'Etat, droits du père », par ces affirmations : « devoirs de l'Etat, devoirs du père ».

*Devoirs des
parents et de
l'Etat.*

Ce changement modifie profondément les relations entre la famille et l'Etat ; il n'y a plus concurrence, mais coopération. Le père a le devoir d'instruire ou de faire instruire son enfant. S'il le néglige, l'Etat a le devoir et le droit d'intervenir ; « n'est-il pas le protecteur naturel du mineur impuissant, intervenant pour le défendre contre la négligence de son père, comme il le défendrait contre ses violences² ? » L'obligation lui permet d'agir : elle apparaît ainsi comme une mesure de protection et non plus de contrainte, comme la garantie d'un droit, non comme l'établissement de sanctions tyranniques.

§ 4. — Conclusion : un minimum d'instruction pour tous les futurs citoyens

La loi du 28 mars 1882 apparaît ainsi, dans ses articles relatifs à l'obligation, comme le déclenchement d'une offensive puissante et qui veut être décisive, contre l'ignorance de la masse. La lutte est engagée au nom de la Patrie et de la République ; car l'ignorance est un danger social. Elle est justifiée par ce principe du droit de l'enfant à l'instruction, qui tend à se faire jour.

La préoccupation dominante du législateur peut être condensée dans cette formule :

¹ Cf. P. CARRIVE, *op. cit.*, p. 5.

² P. BERT, rapport à la Chambre sur la proposition Barodet (*op. cit.*, p. 7).

Tout futur citoyen doit avoir un minimum d'instruction. Ce minimum dépasse singulièrement l'ancien programme primaire : lire, écrire, compter. Voici comment le définit la loi dans son article premier ¹ :

- « L'enseignement primaire comprend :
- » L'instruction morale et civique ;
- » La lecture et l'écriture ;
- » La langue et les éléments de la littérature française ;
- » La géographie, particulièrement celle de la France ;
- » L'histoire, particulièrement celle de la France, jusqu'à nos jours ;
- » Quelques notions usuelles de droit et d'économie politique ;
- » Les éléments des sciences naturelles, physiques et mathématiques, leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels ; travaux manuels et usage des outils des principaux métiers ;
- » Les éléments du dessin, du modelage et de la musique ;
- » La gymnastique et les exercices militaires.
- » Pour les filles, les travaux à l'aiguille. »

Voilà ce que, au gré du législateur de 1882, tout futur citoyen devrait savoir ². Le programme est chargé ; et, si l'on songe qu'il est destiné à des enfants de moins de 13 ans, on peut se demander s'il est réellement applicable.

¹ L'opinion de J. FERRY est que l'art. 1^{er} définit la liste des « matières obligatoires de l'enseignement primaire », donc un minimum (*J. O.*, 24 déc. 1880, p. 12794). P. BERT considère ce programme comme étant à la fois un maximum et un minimum, et le texte adopté lui donne raison (*J. O.*, 24 déc. 1880, p. 12790). — Voir ci-dessous, p. 173, la grave atteinte apportée à ce principe du minimum obligatoire d'instruction par la loi du 30 oct. 1886, art. 3.

² Le texte de l'art 1^{er} a pour origine l'amendement H. Maze (*J. O.*, 22 déc. 1880, p. 12679). Pour les débats sur cet article 1^{er} (al. 1^{er} excepté), cf. *J. O.*, 24 déc. 1880, p. 12795 ; 14 mars 1882, déb. Sén., p. 193. Cp. débats sur l'art. 16 (ci-dessus, p. 102, note 1). — L'enseignement des « notions usuelles de droit et d'économie politique » fut particulièrement l'objet des railleries de la droite ; l'ensemble du programme fera de nos enfants des « coqs de village », affirme Bourgeois (*J. O.*, 24 déc. 1880, p. 12795).

Quoiqu'il en soit, il contient une innovation particulièrement importante : « l'instruction morale et religieuse », qui figurait en tête du programme de 1850, y est remplacée par « l'instruction morale et civique ». Pourquoi cette modification ? C'est ce qu'il nous faut rechercher maintenant.

CHAPITRE IV

Pourquoi la laïcité ?

Du triple programme républicain de réforme de l'enseignement primaire, la laïcité est le point qui a soulevé les débats les plus passionnés, les résistances les plus acharnées.

Introduite par la Commission de la Chambre dans la loi sur l'obligation, la laïcité faillit en compromettre le vote. Mais on peut dire inversement que la laïcité fut votée parce qu'elle apparut comme une conséquence nécessaire de l'obligation.

La laïcité de l'enseignement primaire n'est pas l'œuvre d'une seule loi. Elle a été accomplie en plusieurs étapes, qu'il importe de rappeler ici :

*Les étapes de
la laïcité.*

1° Laïcité du brevet d'instituteur, c'est-à-dire suppression de toute équivalence, et en particulier disparition du privilège de la lettre d'obédience (loi du 16 juin 1881, article premier).

2° Laïcité du programme de l'enseignement primaire (loi du 28 mars 1882, article premier), à laquelle se rattachent la laïcité du local scolaire (art. 2), et de la surveillance de l'école publique (art. 3).

3° Laïcité du personnel enseignant dans les écoles publiques (loi du 30 octobre 1886, art. 17, et loi du 30 mars 1902, art. 7¹).

4° Laïcité du personnel enseignant dans les écoles pri-

¹ Cet article fixe un délai pour la laïcisation du personnel féminin, que la loi de 1886 n'avait intentionnellement pas précisé.

vées : loi du 1^{er} juillet 1901, art. 14, interdisant d'enseigner aux congrégations non autorisées ; et loi du 7 juillet 1904, art. 1^{er}, prononçant la même interdiction contre toutes les congrégations.

*La laïcité du
programme :
tableau chrono-
logique des
débat.*

A ces diverses phases, la résistance fut également opiniâtre. Un exemple permettra de s'en rendre compte : celui des discussions auxquelles fut soumis l'article premier, al. 1^{er}, de la loi du 28 mars 1882, établissant la laïcité du programme de l'enseignement primaire. En voici le tableau chronologique :

1° A la Chambre des Députés :

21 décembre 1880 : Amendement Freppel ¹, mettant au programme « l'instruction morale et religieuse ». Repoussé par 324 voix contre 139.

21 décembre 1880 : Amendement H. Maze ², énumérant les matières de l'enseignement primaire et mettant en tête « l'instruction morale et civique ». Renvoyé à la Commission.

21 décembre 1880 : Amendement de Lacretelle ³, mettant au programme « des notions générales sur l'existence de Dieu, indépendantes de tout dogme, sur l'immortalité de l'âme, sur les principes organiques d'un gouvernement républicain ». Non pris en considération.

21 décembre 1880 : Amendement Trarieux ⁴, définissant l'enseignement de la morale comme ayant pour « but de préparer les enfants à la pratique de toutes les vertus chrétiennes et sociales ». Non pris en considération.

23 décembre 1880 : Nouveau texte de la Commission, reproduisant presque textuellement l'amendement H. Maze. Adopté par 346 voix contre 136 ⁵.

¹ *J. O.*, 22 déc. 1880, p. 12676.

² *J. O.*, 22 déc. 1880, p. 12679.

³ *J. O.*, 22 déc. 1880, p. 12683.

⁴ *J. O.*, 22 déc. 1880, p. 12684.

⁵ *J. O.*, 24 déc. 1880, p. 12798.

2° *Au Sénat :*

10 juin 1881 : Amendement duc de Broglie¹, mettant au programme « l'instruction morale et religieuse..., quelques notions usuelles sur l'organisation administrative et judiciaire de la France... ; l'instruction religieuse ne sera pas donnée aux enfants contre le vœu des parents ». Repoussé par 140 voix, contre 122 et 28 abstentions.

10 juin 1881 : Article premier (texte de la Chambre) adopté en première délibération.

1^{er} juillet 1881 : Amendement O. de Vallée² : « L'instruction primaire élémentaire comprend l'enseignement religieux, qui toutefois ne sera pas donné aux enfants contre le vœu des parents. » Repoussé par 144 voix contre 124 et 18 abstentions.

1^{er} juillet 1881 : Amendement Delsol³, mettant au programme : « la morale religieuse et l'instruction civique ». Retiré en faveur de :

2 juillet 1881 : Amendement J. Simon⁴ : « Les maîtres enseigneront à leurs élèves leurs devoirs envers Dieu et envers la Patrie. » Renvoyé à la Commission.

4 juillet 1881 : Malgré l'opposition de la Commission (Ribière rapporteur) et du ministre J. Ferry, l'amendement J. Simon est adopté par 139 voix, contre 126 et 20 abstentions⁵, et l'article premier ainsi modifié, voté en seconde délibération.

3° *Retour à la Chambre :*

25 juillet 1881 : Le texte de l'article premier, rétabli sous la forme où la Chambre l'avait déjà adopté (« instruction morale et civique ») est adopté sans discussion ni scrutin⁶.

¹ *J. O.*, 11 juin 1881, déb. Sén., p. 797.

² *J. O.*, 2 juil. 1881, déb. Sén., p. 982.

³ *J. O.*, 2 juil. 1881, déb. Sén., p. 991.

⁴ *J. O.*, 3 juil. 1881, déb. Sén., p. 1007.

⁵ *J. O.*, 5 juil. 1881, déb. Sén., p. 1030.

⁶ *J. O.*, 26 juil. 1881, déb. Ch., p. 1769.

4° *Retour au Sénat :*

6 mars 1882 : Rapport de la Commission ¹, qui se rallie au texte de la Chambre.

11 mars 1882 : Amendement J. Simon ², présenté à nouveau par son auteur. Repoussé par 138 voix contre 116 et 18 abstentions.

13 mars 1882 : Amendement de Gavardie ³, mettant au programme « la récitation du catéchisme diocésain et d'un manuel de devoirs civiques, rédigé de concert par l'autorité religieuse et par l'autorité civile ». Retiré.

13 mars 1882 : Après un discours du duc de Broglie ⁴, demandant la suppression pure et simple des mots composant l'alinéa 1^{er} (« instruction morale et civique »), et une déclaration de J. Ferry sur la portée exacte de l'instruction civique, l'alinéa 1^{er} est adopté par 175 voix contre 89 et 28 abstentions ⁵. L'article premier, dans son ensemble, est ensuite voté par 170 voix contre 89 et 32 abstentions.

Il faudrait un tableau aussi long, pour rendre compte des phases des débats sur l'article 2 de la loi du 28 mars 1882, qui établit la laïcité du local scolaire : dix amendements furent présentés, et les scrutins, fort disputés, furent nombreux ; des votes contradictoires furent même parfois émis : c'est ainsi que, le 23 décembre 1880, la Chambre, après avoir successivement adopté les quatre alinéas de l'article 2, en repoussa l'ensemble, par 237 voix contre 220 ⁶, laissant au Sénat le soin de le rétablir.

Les lois de 1886 art. 17, de 1901 art. 14 et de 1904 art 1^{er}, soulevèrent des discussions semblables. Mais la laïcité du programme de l'enseignement primaire apparaît comme la phase décisive de la controverse. La laïcité du personnel enseignant dans les écoles publiques en est

*Ces débats
sont la phase
décisive de la
laïcisation de
l'enseigne-
ment.*

¹ *J. O.*, 7 mars 1882, déb. Sén., p. 69.

² *J. O.*, 12 mars 1882, déb. Sén., p. 170.

³ *J. O.*, 14 mars 1882, déb. Sén., p. 191.

⁴ *J. O.*, 14 mars 1882, déb. Sén., p. 184.

⁵ *J. O.*, 14 mars 1882, déb. Sén., p. 194.

⁶ *J. O.*, 24 déc. 1880, p. 12807.

une conséquence directe : car c'est mettre des congréganistes dans une situation singulièrement fausse que de les charger d'enseigner en leur interdisant de faire répéter à leurs élèves le catéchisme et les prières. La laïcité du personnel enseignant dans les écoles libres en est, peut-on dire, l'effet indirect : car la loi de 1882, en fortifiant l'esprit laïque, préparait le mouvement d'opinion radicale qui aboutit à l'interdiction des congrégations enseignantes et à la séparation des Eglises et de l'Etat.

Sans entreprendre d'examiner ces diverses dispositions législatives, nous allons chercher à discerner les intentions générales du législateur, en nous inspirant particulièrement des travaux parlementaires de 1880-82 ; à cet effet, nous envisagerons successivement la laïcité sous ces trois aspects : comme garantie de la liberté des consciences, comme garantie de la sécularisation de l'Etat, comme garantie de l'unité morale de la nation.

§ 1. — La laïcité et la liberté des consciences

Le 20 janvier 1880, J. Ferry avait déposé sur le bureau de la Chambre des Députés un projet de loi établissant l'obligation de l'instruction primaire ; il ne voulait aborder que plus tard la question de la laïcité. La Commission, présidée par P. Bert, estima qu'il n'était pas possible d'attendre, et introduisit dans le projet un article supprimant l'enseignement religieux à l'école ; cette disposition fut même mise en tête de la loi ; car, explique le rapporteur, « de son acceptation dépend à nos yeux la légitimité des mesures qui organisent l'obligation ¹ ». Que l'enfant soit obligé d'aller à l'école ? Que le père soit tenu de l'y envoyer ? Fort bien : mais encore faut-il que rien, dans l'enseignement du maître, ne puisse froisser leurs convictions intimes.

La laïcité apparut aux Chambres comme le seul moyen

*Laïcité et
obligation.*

¹ *J. O.*, 26 mai 1880, p. 5697.

d'éviter que l'obligation scolaire créât l'oppression des consciences ¹.

*Les abus de la
loi Falloux.*

L'enseignement religieux avait, en effet, conduit, sous l'empire de la loi Falloux, à d'étranges abus, qui furent violemment dénoncés aux tribunes des deux Chambres ².

La loi de 1850 avait omis de reproduire la disposition de la loi de 1833 (art. 2), qui précisait que l'enseignement religieux devait être donné « conformément au vœu des pères de famille ». On avait profité de ce silence ; et P. Bert signale que maintes fois des enfants de familles protestantes avaient été sollicités de suivre l'instruction religieuse catholique. Les droits et la liberté de conscience des pères de famille étaient ainsi méconnus.

La situation était surtout pénible pour les instituteurs. P. Bert dénonce avec force, dans son discours du 4 décembre 1880, le régime auquel étaient astreints les élèves-maîtres dans les écoles normales ; ces établissements étaient devenus « des séminaires et des couvents », et la situation des élèves-maîtres protestants y était fort délicate. Avant d'en sortir, les instituteurs devaient souvent prendre l'engagement d'imposer certaines pratiques religieuses à leurs élèves, et promettre d'être toujours les auxiliaires humbles et obéissants du curé. Une fois en fonctions, ils étaient encore soumis à ces entraves ; la surveillance du curé, l'obligation de donner un enseignement souvent contraire à leurs convictions, les gênaient sérieusement. — Dès 1861, profitant du concours organisé par le ministre Rouland, de nombreux instituteurs s'étaient plaints de cet état de choses anor-

¹ DE FOURTOU, dans son disc. du 2 juin 1881 (*J. O.*, déb. Sén., p. 748), et CHESNELONG, dans son disc. du 3 juin 1881 (*J. O.*, déb. Sén., p. 761) renversent les termes du problème, et dénoncent l'obligation comme un procédé mis en œuvre pour répandre un enseignement particulier ; Ribière leur répond le 4 juin, et leur reproche d'avoir étudié les effets (la laïcité) avant la cause (l'obligation) (*J. O.*, déb. Sén., p. 769).

² Cf. disc. de P. BERT (*J. O.*, 5 déc. 1880, p. 11940) ; CHALAMET (*J. O.*, 17 déc. 1880, p. 12427) ; J. FERRY (*J. O.*, 24 déc. 1880, p. 12790), et RIBIÈRE (*J. O.*, 5 juin 1881, déb. Sén., p. 769).

mal ; des événements récents, tels que la condamnation des instituteurs de Lyon ¹, n'avaient fait que rendre la situation plus critique. P. Bert interprétait fidèlement la pensée du corps enseignant, lorsqu'il s'écriait à la Chambre : « Je plains les instituteurs d'être obligés, comme ils le sont aujourd'hui, de donner du bout des lèvres et d'une voix vraisemblablement peu convaincue une instruction religieuse à laquelle ils ne croient pas ². »

Et je plains les enfants, ajoutait-il, de recevoir cette instruction et d'y être astreints. N'est-ce pas la pire atteinte à la conscience de l'enfant que de lui faire enseigner les principes de la religion par un homme qui n'a pas la foi ? Quels fruits peut porter une instruction donnée dans de telles conditions ?

Sous le régime de la loi Falloux, l'enseignement religieux a donc porté atteinte à la liberté de conscience des pères de familles, des instituteurs et des enfants eux-mêmes. L'obligation ne pourra que rendre ces abus plus graves, cette oppression plus tyrannique. La conclusion s'impose : il faut supprimer l'enseignement religieux à l'école.

— Au dire de l'opposition ³, les couleurs de ce tableau seraient singulièrement assombries ; on abuse de quelques incidents locaux pour faire croire que la liberté de conscience est menacée. En réalité, les diverses confessions religieuses travaillent côte à côte en parfait accord, et les droits des minorités sont respectés. Ne suffit-il pas d'ailleurs de « précautions législatives ⁴ » pour éviter tout abus ?

Si la loi de 1850 n'a pas prévu le cas de refus d'instruction religieuse, c'est pour ne pas y encourager ; mais

¹ Il s'agissait d'instituteurs condamnés par le Conseil Supérieur pour avoir ouvert une école privée où les élèves ne recevaient aucune instruction religieuse. Cf. CHALAMET (*loc. cit.*).

² *J. O.*, 5 déc. 1880, p. 11945.

³ Cf. disc. de F. BOYER (*J. O.*, 19 déc. 1880, p. 12528) ; KELLER (*J. O.*, 21 déc. 1880, p. 12623) ; DE BROGLIE (*J. O.*, 11 juin 1881, déb. Sén., p. 800) ; DE RAVIGNAN (*J. O.*, 12 juin 1881, déb. Sén., p. 825).

⁴ DE BROGLIE, *loc. cit.*

*Thèses de
l'opposition :*
1) *L'enseigne-
ment
religieux est
respectueux
de la liberté
des
consciences.*

l'article 2 de la loi de 1833 reste toujours en vigueur, et J. Ferry lui-même l'a reconnu en l'introduisant dans le récent règlement-modèle des écoles primaires¹. Quant aux instituteurs, ils n'ont aucun droit de se plaindre. Rien n'oblige un homme à devenir maître d'école ; sa liberté de conscience est donc parfaitement respectée. Mais, du jour où il embrasse cette carrière, il doit se soumettre à toutes les obligations correspondantes.

Mgr Freppel² invoque encore à l'appui de cette thèse divers précédents étrangers ; il montre qu'en Autriche, en Allemagne, en Espagne, en Italie, dans les pays Scandinaves, l'enseignement religieux a pu être, sans inconvénients, maintenu sous le régime de l'obligation.

Le maintien de l'enseignement religieux est donc compatible avec la liberté de conscience : telle est la première thèse soutenue par l'opposition.

Et voici la seconde : la suppression de l'enseignement religieux à l'école, c'est l'oppression des consciences³.

Ne plus donner l'instruction religieuse à l'école, c'est la supprimer en fait. Car les curés ne pourront jamais suffire à leur travail et des obstacles matériels, tels que manque de locaux chauffés en hiver, difficultés des communications, etc., viendront compliquer leur tâche.

Et surtout, l'école sans Dieu deviendra fatalement l'école contre Dieu. En rayant de l'enseignement le nom de Dieu, « ce nom que l'enfant a sur les lèvres et dans le cœur⁴ », « vous glacerez la foi naissante », remarque Chesnelong⁵. « Ne pas parler de Dieu à l'enfant pendant sept ans, alors qu'on l'instruit six heures par jour, c'est

¹ Règlement du 7 juin 1880, art. 3.

² *J. O.*, 22 déc. 1880, p. 12674.

³ Cf. disc. DE LA BASSETIÈRE (*J. O.*, 5 déc. 1880, p. 11949) ; VILLIERS (*J. O.*, 15 déc. 1880, p. 12342) ; FREPPEL (*J. O.*, 22 déc. 1880, p. 12674) ; DE FOURTOU (*J. O.*, 3 juin 1881, déb. Sén., p. 748) ; CHESNELONG (*J. O.*, 4 juin 1881, déb. Sén., p. 761 et 17 mars 1882, déb. Sén., p. 219) ; JOUIN (*J. O.*, 5 juin 1881, déb. Sén., p. 775) et les observations de GAVARDIE, BRUN, etc., à la séance du Sénat du 23 mars 1882.

⁴ FREPPEL, *loc. cit.*

⁵ *J. O.*, 4 juin 1881, *loc. cit.*

2) Sa suppression est une mesure qui opprime les consciences,

lui faire accroître positivement que Dieu n'existe pas ou qu'on n'a nul besoin de s'occuper de lui ¹. » On a pu dire des symboles religieux, récemment arrachés des murs des écoles de Paris, qu'ils parlaient en se taisant ; dans un autre sens et avec autant de raison, on pourra dire de l'instituteur laïque que « *tacens loquitur* ² ». L'école laïque sera inévitablement une école de scepticisme ; loin de respecter la liberté des consciences, elle la violera en ruinant, dès son apparition, dans l'âme enfantine, la foi en Dieu qui est le soutien et le guide des consciences.

Le comble est que cette oppression des consciences s'étendra à la grande majorité des Français : pour respecter l'incrédulité de 82.000 individus, on va opprimer dans leurs croyances 36 millions de citoyens ³ ; ce sera « l'oppression de la majorité par la minorité ! ⁴ ». Le législateur s'engagerait ainsi dans une voie singulière. Une saine politique doit s'inspirer d'un tout autre principe ; « les lois ne sont pas faites pour ce qui est l'exception, il suffit que la minorité trouve dans la loi toutes les garanties nécessaires à la liberté des consciences ⁵ ».

Pour respecter la liberté de toutes les consciences, il faut donc maintenir à l'école l'enseignement religieux, c'est-à-dire le catéchisme des divers cultes reconnus ; mais laisser aux pères de famille la possibilité du choix ou même de l'abstention. Il faut en somme revenir à l'application de l'article 2 de la loi de 1833.

— Malgré la force de ces arguments, la majorité des Chambres se rallia au principe de la laïcité. Elle voulait protester contre les abus où avait pu conduire l'enseignement religieux, et surtout réagir contre l'esprit qui avait animé les auteurs de la loi Falloux. Le projet, remarque Ribière ⁶, est la contradiction de la loi de 1850 ;

*de la grande
majorité des
Français.*

*Ces
arguments
n'ébranlent
pas la
majorité.*

¹ RENOARD, cit. par FREPPEL, *loc. cit.*

² JOUIN, *loc. cit.*

³ VILLIERS, *loc. cit.*

⁴ DE CASSAGNAC (*J. O.*, 5 déc. 1880, p. 11940).

⁵ V. DURUY, cité par FREPPEL, *loc. cit.*

⁶ *J. O.*, 5 juin 1881, déb. Sén., p. 772.

et la majorité s'y rallia parce qu'elle voulait ruiner l'œuvre de la réaction de 1850.

*L'incom-
préhension
des partis sur
la notion
même de
liberté de
conscience.*

Il importe de remarquer l'incompréhension des deux partis en présence sur la conception même de la liberté de conscience.

Ce n'est pas être hostile à la religion que de s'abstenir de l'enseigner à l'école publique, affirme Jozon¹. Au contraire, la loi, en réservant expressément² à l'enfant le temps nécessaire pour recevoir cette instruction spéciale, manifeste son respect pour elle. L'enseignement primaire reste d'ailleurs libre, et les écoles privées peuvent toujours faire une large place à l'enseignement religieux dans leurs programmes quotidiens.

Donner une instruction religieuse à l'école publique, où des enfants de toutes les confessions se trouvent côte à côte, c'est éveiller le doute dans l'âme de ceux-ci, en leur révélant l'existence de dogmes contradictoires. L'enseignement public ne peut avoir qu'un fondement : la science ; et c'est une base solide, parce qu'elle est incontestée.

En éclairant les intelligences et en les formant au raisonnement scientifique, l'école luttera en même temps contre les déviations trop fréquentes du véritable sentiment religieux. « Nous ne voulons pas chasser Dieu de l'école, affirme Chalamet³, mais nous voulons en chasser le fanatisme, l'intolérance et la superstition. Et qui donc osera dire que Dieu est avec le fanatisme, l'intolérance et la superstition ? »

Pour les uns, la liberté de conscience, c'est la liberté pour le père de transmettre à son enfant la foi et les traditions qu'il a lui-même reçues de ses ancêtres. Pour les autres, la liberté de conscience suppose de plus le développement de la raison et de la conscience de l'enfant, de manière qu'il puisse lui-même épurer ou enrichir l'héritage sacré que lui laissent les siens⁴.

¹ *J. O.*, 15 déc. 1881, p. 12341.

² Cf. art. 2.

³ CHALAMET, *loc. cit.*

⁴ Cp. cette remarque de J. FERRY : « Le livre et la puissance de

Quant à l'argument de la majorité, loin d'émouvoir les partisans de la loi, il les indigné ¹. Il ne s'agit pas de savoir combien il y a en France de catholiques, de protestants, d'israélites ou de libres penseurs ; les statistiques confessionnelles ne veulent rien dire. Au point de vue légal, c'est la majorité de l'opinion, exprimée dans les élections législatives, qui compte ; « protestants et catholiques n'ont pas de représentants plus légitimes que ces deux Assemblées ² », le Sénat et la Chambre. Au point de vue moral, le droit d'une minorité, même d'un individu, est sacré ; aucune majorité ne peut prétendre à la domination sur des consciences.

*Réfutation de
l'argument de
la majorité.*

Sous ce premier aspect, la controverse apparaît ainsi quelque peu confuse. Les points de vue sont si opposés que les adversaires semblent parfois parler un langage différent et ne pas se comprendre. Le débat est en réalité dominé par des considérations d'ordre philosophique et dogmatique, qui dépassent le cadre de cette étude.

§ 2. — La sécularisation de l'école

Cet aspect du problème de la laïcité nous ramène sur un terrain plus exactement politique.

J. Ferry, dans son discours à la Chambre du 23 décembre 1880, présente la neutralité confessionnelle de l'école publique comme la « conséquence de la sécularisation du pouvoir civil et de toutes les institutions sociales, de la famille par exemple, qui constitue le régime sous lequel nous vivons depuis 1789 ³ ».

*La séculari-
sation des
institutions
politiques*

Aux débuts de l'histoire politique de la France, tous les

se l'assimiler sont considérés par vous et par nous à deux points de vue très différents. » Votre principe est qu'il vaut mieux ne pas lire que de lire des livres mauvais ; pour nous, la première chose est de savoir lire ; car « nous croyons à la rectitude naturelle de l'esprit humain, au triomphe définitif du bien sur le mal, à la raison et à la démocratie : et vous, vous n'y croyez pas ». (*J. O.*, 21 déc. 1880, p. 12620).

¹ Cf. J. FERRY (*J. O.*, 24 déc. 1880, p. 12790) ; rapp. RIBIÈRE (*J. O.*, 1881, doc. Sén., p. 363).

² RIBIÈRE (*J. O.*, 12 juin 1881, déb. Sén., p. 819).

³ J. FERRY (*J. O.*, 24 déc. 1880, p. 12790).

pouvoirs étaient confondus. Les attributions exactes de l'Etat ne furent définies que progressivement, et leur détermination fixa une limite aux pouvoirs de l'Eglise : l'Ancien Régime avait déjà sécularisé l'armée, les fonctions administratives et civiles, la justice, mais il avait maintenu au profit du clergé un droit général de surveillance et de veto qui compromettait toute cette œuvre. C'est la Révolution Française qui libéra l'Etat de cette emprise ecclésiastique, en garantissant à tous les citoyens, quelles que soient leurs croyances religieuses, la liberté d'exercer tous leurs droits, en proclamant l'égalité, en organisant l'état civil, le mariage civil, etc.¹. « C'est au nom de la société civile, que la liberté de la pensée et de la conscience a été introduite dans le monde. Ce sont des idées laïques, des pouvoirs laïques qui ont fait par le monde cette grande conquête », remarquait Guizot, en 1844. Et il s'empressait d'ajouter : « Eux seuls peuvent la garder, comme eux seuls ont su la conquérir... Le principe que nous sommes essentiellement chargés de défendre et de maintenir..., c'est la sécularisation générale des pouvoirs, le caractère laïque de l'Etat² ».

*a besoin d'être
garantie par
la séculari-
sation de
l'école.*

La Révolution a créé l'Etat laïque ; mais son œuvre reste incomplète. Car l'Eglise conserve sous sa domination l'instruction primaire, l'éducation de la masse ; elle exerce ainsi une action puissante sur les jeunes générations, et se prépare à dresser contre l'Etat laïque et démocratique la force toute puissante du nombre.

La sécularisation de l'école primaire est la garantie indispensable de toutes les sécularisations antérieures, la condition du maintien de l'œuvre même de la Révolution.

*A la recherche
de « bonnes
frontières ».*

Il s'agit donc de tracer, dans le domaine de l'enseignement primaire, de « bonnes frontières »³ entre l'Eglise et l'Etat. C'est l'objet des articles 2 et 3 de la loi de 1882.

Art. 3 :

L'article 3 est catégorique : « Sont abrogées les dispo-

¹ Cp. *Dict. Pédag.*, V° Laïcité.

² GUIZOT, cité par J. FERRY (*J. O.*, 24 déc. 1880, p. 12790).

³ J. FERRY (*J. O.*, 11 juin 1881, déb. Sén., p. 810).

sitions des articles 18 et 44 de la loi du 15 mars 1850, en ce qu'elles donnent aux ministres des cultes un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires publiques et privées, et dans les salles d'asile ; ainsi que le paragraphe 2 de l'article 31 de la même loi, qui donne aux consistoires le droit de présentation pour les instituteurs appartenant aux cultes non catholiques. »

*suppression
du droit de
surveillance.*

En vain, Lorois réclama-t-il que l'on ne privât pas l'école de la surveillance du curé, « la plus active et la plus utile », la seule effective dans les communes rurales ¹. En vain, le baron de Ravignani s'indigna-t-il contre cette atteinte portée à l'intangibile loi Falloux ². En vain, de Gavardie affirma-t-il que la surveillance morale de l'enseignement fait partie intégrante du culte catholique, et qu'on ne saurait y toucher sans porter atteinte au Concordat lui-même ³. L'opinion de la majorité était faite ; et l'article 3 fut voté dans les deux Chambres presque sans discussion ⁴.

Le ministre du culte rentre donc dans le droit commun. S'il est désigné par le Conseil municipal, il peut faire partie de la Commission scolaire ⁵. Mais sa qualité de prêtre ne lui donne plus ni le droit d'entrer à l'école, ni le droit de contrôler les actes de l'instituteur public.

Mais cette frontière ne suffit pas. L'indépendance de l'instituteur se trouve compromise par le fait qu'il est

*Art. 1 : la
séparation
des enseigne-
ments.*

¹ Lorois (*J. O.*, 25 déc. 1880, p. 12861).

² Il rappelle en particulier ce curieux rapprochement du Père Lâcordaire : « Si une main téméraire, quelque puissante qu'elle fût, osait un jour toucher à cette borne plantée d'un commun accord au milieu de nos discordes et de nos révolutions, qu'il sache que Louis XIV, dans toute sa gloire, n'a révoqué l'Edit de Nantes qu'en déshonorant son règne, en préparant le XVIII^e siècle et la ruine de sa maison. Il y a des points dans l'histoire qu'on ne doit plus remuer. L'Edit de Nantes en était un ; la loi sur la liberté de l'enseignement en est un autre. » (*J. O.*, 12 juin 1881, déb. Sén., p. 826).

³ *J. O.*, 17 mars 1882, déb. Sén., p. 216. Cp. O. DE VALLÉE (*J. O.*, 22 juil. 1881, déb. Sén., p. 982).

⁴ A la Chambre, le 24 déc. 1880 et le 25 juil. 1881 ; au Sénat, le 11 juin 1881, le 2 juillet 1881 et le 16 mars 1882.

⁵ Cf. RIBIÈRE (*J. O.*, 19 mars 1882, déb. Sén., p. 233).

chargé d'un enseignement religieux. Dans un pays protestant, remarque J. Ferry, cette question ne se poserait pas ; car l'interprétation des Ecritures y appartient aux pères de famille ; il n'en est pas de même dans un pays catholique : « L'enseignement confessionnel catholique sera ou bien séparé ou bien dominateur ¹ ». Tant que l'instituteur est chargé d'un enseignement religieux, il est inévitablement subordonné au prêtre. Pour le libérer, il faut donc supprimer cet enseignement à l'école.

L'examen des conditions d'exercice de la profession d'instituteur conduit à la même conclusion. Il n'est pas admissible qu'un enseignement confessionnel catholique puisse être confié à un maître protestant ². Avant de nommer des instituteurs, il faut donc les classer d'après leurs confessions religieuses ; ces distinctions sont absolument contraires à ce principe essentiel de notre droit public : l'accession de tous les citoyens à toutes les fonctions publiques ³. La profession d'instituteur doit, elle aussi, être sécularisée ; elle ne peut l'être que si l'enseignement religieux disparaît des programmes primaires.

C'est ce que décide la loi de 1882, en omettant de citer l'instruction religieuse dans son article premier, et en précisant dans son article 2 que « les écoles primaires vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, *en dehors des édifices scolaires*. — L'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées ».

Art. 2 : la
séparation
des locaux.

Cet article 2 souleva dans les deux Chambres de longues discussions, où les arrières-pensées des partis extrêmes se firent jour : les uns cherchant des moyens détournés de remettre l'instituteur sous la tutelle de l'Eglise ; les autres professant pour le prêtre une invincible méfiance, et le frappant finalement d'un véritable ostracisme.

¹ J. FERRY (*J. O.*, 11 juin 1881, déb. Sén., p. 810).

² Cf. FREPPEL (*J. O.*, 22 déc. 1880, p. 12676).

³ Cf. J. FERRY (*J. O.*, 24 déc. 1880, p. 12792).

La lutte se livra autour de deux séries d'amendements :

Les uns tendaient à réintroduire un enseignement religieux à l'école primaire, sous la forme de répétition de la lettre du catéchisme, par les soins de l'instituteur¹. Il était facile aux partisans de la loi de montrer que ces amendements remettaient en discussion une question tranchée par un vote déjà exprimé sur l'article premier.

Les autres tendaient à ouvrir les locaux scolaires au prêtre, de manière qu'il pût y donner l'instruction religieuse, en dehors des heures de classe². Leurs auteurs, prévoyant que l'organisation de l'enseignement religieux sans le concours des instituteurs, allait se heurter à de grosses difficultés matérielles, cherchaient à en écarter quelques-unes, et à faciliter le rassemblement des enfants dans des locaux appropriés. Si vous voulez sincèrement que l'enseignement religieux puisse être donné, disait Lucien Brun, votez mon amendement ; « sinon, vous aurez purement et simplement voté tout à l'heure l'ignorance religieuse obligatoire³ ».

Ces appels ne furent pas entendus. On craignit que la venue du prêtre ne provoquât des conflits, et la loi lui ferma la porte de l'école publique : effet de la sécularisation qui peut paraître abusif, et que J. Ferry lui-même n'a accepté que par souci de conciliation avec la Chambre des Députés⁴.

¹ Amendement BEAUSSIRE à l'art. 2 (*J. O.*, 24 déc. 1880, p. 12798) ; am. DE GAVARDIE à l'art. 1^{er} (*J. O.*, 14 mars 1882, déb. Sén., p. 191) ; am. BATBIE à l'art. 2 (*J. O.*, 15 mars 1882, déb. Sén., p. 207).

² Amendements B. LAVERGNE (*J. O.*, 22 déc. 1880, p. 12685) ; BARDOUX (*J. O.*, 24 déc. 1880, p. 12800) ; Luc. BRUN (*J. O.*, 12 juin 1881, déb. Sén., p. 816), réitéré en seconde lecture (*J. O.*, 5 juil. 1881, déb. Sén., p. 1031), et en troisième (*J. O.*, 15 mars 1882, déb. Sén., p. 201) ; BATBIE (*J. O.*, 5 juil. 1881, déb. Sén., p. 1031) ; WADDINGTON (*J. O.*, 15 mars 1882, déb. Sén., p. 203) ; DE LAREINTY (*J. O.*, 15 mars 1882, déb. Sén., p. 207).

³ L. BRUN (*J. O.*, 15 mars 1882, déb. Sén., p. 201).

⁴ C'est à propos de ces amendements que J. FERRY se crut en droit de donner à la droite du Sénat une leçon de stratégie politique, en lui expliquant que tout l'art de l'homme politique était de savoir faire des concessions à temps. « J'ai quelque prétention, dit-il, à

La loi de 1882 règle ainsi d'une façon bien précise la question de compétence : l'enseignement de la religion au prêtre, l'enseignement de la science à l'instituteur ; à l'un le domaine des vérités révélées, à l'autre celui des vérités démontrées. Les frontières sont tracées avec netteté ; elles sont même topographiques : le prêtre à l'Eglise ; l'instituteur à l'école ¹.

*Séculari-
sation du
personnel
enseignant.*

— La séparation ainsi réalisée de l'Eglise et de l'école devait entraîner une répercussion inévitable : l'impossibilité, pour les congréganistes, de rester instituteurs publics ; car l'instruction religieuse est nécessairement le premier objet de leur enseignement.

Cette conséquence n'effraya pas les partisans de l'école laïque ; au contraire, ils s'en réjouirent. Ils avaient hâte de voir s'éloigner ces Frères, qui — c'était leur opinion — mettaient en péril les institutions républicaines et déformaient l'esprit public. Il faut lire, pour se rendre compte de la violence de leurs attaques, le discours que fit Lockroy à la Chambre, le 17 décembre 1880 ² et les longs débats sur l'article 17 de la loi de 1886 ³. P. Bert, dans les lignes suivantes, résume exactement les arguments essentiels de ces ardents adversaires des Congrégations :

*Un
réquisitoire
contre les
congré-
ganistes.*

« On peut dire que ceux-là sont peu propres à préparer des enfants à la vie de famille et à l'activité sociale, qui ne connaissent ni les joies et les charges de la famille,

la ténacité ; mais je considère l'entêtement comme un vice en politique, aussi bien que dans la vie privée. » (*J. O.*, 15 mars 1882, déb. Sén., p. 203).

¹ Cp. P. BERT : « Dans cette maison où l'on démontre et qui se dresse vis-à-vis de la maison où l'on affirme, il doit se former des esprits libres, des consciences fermes qui n'ont pas besoin de l'enseignement dogmatique pour savoir où est le bien. » (Disc. à la Chambre, 4 mars 1884.)

² *J. O.*, 18 déc. 1880, p. 12480.

³ Ch. Dép., séance du 17 février 1884 : disc. FREPPEL, P. BERT, F. BOYER. Sénat : séances du 2 février 1886 (disc. CHESNELONG), du 4 février (disc. FERROUILLAT, DELSOL, GOBLET, etc.), du 18 mars (disc. J. SIMON), et du 20 mars 1886 (disc. GOBLET et J. SIMON). Ch. Dép. : séance du 23 oct. 1886 (disc. FREPPEL et STELLÉ).

ni les devoirs et les besoins de la société ; qui font profession de tenir l'état de mariage pour un état inférieur, de dédaigner et de traiter de vanités du siècle cet amour du progrès matériel, intellectuel et moral qui pousse en avant les sociétés modernes ; que ceux-là sont peu propres à former des hommes libres et à qui le respect de la loi n'enlève rien de leur dignité personnelle, qui se sont liés par des vœux d'humilité et d'obéissance passive ; que ceux-là sont peu propres à parler de la patrie, qui ont juré d'obéir aveuglément à des chefs étrangers.

» On peut encore s'appuyer sur l'hostilité non dissimulée que témoignent en tant de circonstances les congréganistes par rapport aux institutions républicaines ; sur leurs attaques contre les principes même de nos sociétés modernes, qu'ils enveloppent dans un commun anathème sous le nom de Révolution, synonyme pour eux de tous les maux, de toutes les révoltes, de tous les crimes. Si nous voulons que l'école n'enseigne pas seulement à lire, écrire et compter, mais qu'il s'y forme des citoyens, il importe que l'éducation civique y soit donnée par des instituteurs dévoués à l'état social issu de la Révolution Française, n'obéissant à d'autres lois que la loi civile, ne reconnaissant d'autre souveraineté que celle de la nation ¹. »

— Cet exposé comprend deux séries d'arguments : les uns visent le catholicisme religieux ; les autres, le catholicisme politique. Des réponses éloquentes furent faites aux uns et aux autres, lors de la discussion de la loi de 1886 : par Mgr Freppel, à la Chambre des Députés, et par Chesnelong, au Sénat ². La vie d'abnégation et le service social des congréganistes, l'attachement que le peuple leur témoigne, la situation supra-nationale du Pape, autant de faits qu'ils opposent aux raisonnements de leurs adversaires ; et ils concluent, après avoir justifié cette affirmation par de multiples exemples, en déclara-

Réplique.

¹ Rapport P. BERT, sur la prop. BARODET (*op. cit.*, p. 24) ; extrait reproduit dans le rapport du 20 juin 1882.

² Cf. nomenclature des débats, p. 126, note 3.

rant que la meilleure préparation aux vertus civiques, c'est encore et malgré tout le christianisme.

J. Simon, de son côté, sans prendre la défense des congréganistes, prit celle de la liberté, et protesta énergiquement contre une mesure qui privait du droit d'enseigner une catégorie importante de citoyens français ¹.

L'anti-cléricalisme.

Ces controverses montrent que l'interdiction aux congréganistes d'enseigner dans les écoles publiques, si elle fut une conséquence normale de la sécularisation de l'école, ne fut pas dictée au législateur par cette seule considération : l'anticléricalisme, forme agressive du laïcisme, en a été la cause essentielle. Il est resté le seul motif des lois de 1901 et de 1904, qui interdisent aux congréganistes tout enseignement, même dans les écoles libres.

La sécularisation de l'école est ainsi accomplie, peut-être dépassée ; l'école publique est libérée de la surveillance du prêtre, le domaine du ministre du culte soigneusement séparé de celui de l'instituteur, tout « clerc » chassé de l'enseignement.

Il nous reste à rechercher maintenant le contenu vraiment positif de ce mot * laïcité.

§ 3. — La laïcité, garantie de l'unité morale de la nation

L'objet de la morale laïque.

« L'Etat, qui assure à tous la liberté de conscience et qui garde la neutralité, se réserve d'enseigner ces millions d'enfants qui fréquentent ses écoles, *en tout ce qui peut les unir, en rien de ce qui peut les diviser* ². »

Telle est, parfaitement résumée par Ribière, l'idée essentielle qui a dirigé le législateur dans sa recherche d'une définition de la morale laïque.

Pourquoi l'Etat doit observer la

En agissant ainsi, l'Etat « est dans son rôle » ³. Né du consentement tacite ou formel de tous les citoyens, il ne

¹ Cf. p. 126, note 3.

² RIBIÈRE, rapport au Sénat (*J. O.*, 1881, doc. Sén., p. 365).

³ *Ibid.* — Le pasteur Bersier proteste contre cette conception qui fait de l'Etat le gardien de l'unité nationale, et rappelle que toutes

peut vivre que si cet accord subsiste ; il doit donc, tout en respectant les libertés individuelles, lutter contre toutes les forces de désagrégation, et prêcher lui-même l'union indispensable.

*neutralité
confession-
nelle.*

De l'avis de P. Bert, l'enseignement confessionnel est une de ces forces de désagrégation. « C'est une chose fâcheuse, remarque-t-il, que de diviser les enfants dès leur plus bas âge sur les bancs mêmes de l'école, et de leur apprendre d'abord, non pas qu'ils sont Français, mais qu'ils sont catholiques (interruption de Cassagnac : « C'est la même chose ! »), protestants ou juifs ¹. » La morale laïque devra se tenir à l'écart de ces irritantes questions de dogmes qui ont tant de fois mis en péril et compromettent encore l'unité nationale ².

L'Etat n'a d'ailleurs pas de religion ; et il doit « conserver partout cette situation que lui imposent les principes de justice et d'égalité ³ ». Faire de lui le « gardien de la foi des enfants ⁴ » serait un anachronisme ; c'est un droit qu'il faut restituer intégralement aux parents.

Pour ces deux raisons : l'unité nationale, l'incompétence de l'Etat, l'enseignement donné à l'école publique doit se conformer strictement à la règle de la neutralité confessionnelle.

Que sera alors l'enseignement moral donné à l'école publique ? Peut-on lui trouver un fondement solide en-dehors des dogmes d'une confession religieuse ?

Oui, répond J. Ferry sans hésiter. Car s'il n'y avait pas de morale en-dehors de dogmes positifs, il n'y aurait pas non plus de constitution sociale viable en-dehors d'une

*L'Etat doit
enseigner les
principes de
morale qui
sont à la base
de sa
constitution.*

les persécutions contre les protestants de France ont été menées jadis au nom de l'unité du Royaume (*Lettre d'un protestant à M. Jules Ferry* ; éd. Fischbacher, 1879).

¹ P. BERT (*J. O.*, 5 déc. 1880, p. 11944).

² Cf. J. FERRY : la neutralité confessionnelle « importe à la sécurité de l'Etat et à l'avenir des générations républicaines ; car il importe que la surintendance des écoles n'appartienne pas à ceux qui condamnent la Révolution ». (*J. O.*, 24 déc. 1880, p. 12793).

³ RIBIÈRE (*J. O.*, 5 juin 1881, déb. Sén., p. 773).

⁴ CHALAMET (*J. O.*, 17 déc. 1880, p. 12427).

religion d'Etat¹. Le dilemme est absolu ; et puisque la société moderne a, depuis 1789, délibérément rejeté l'idée d'une religion d'Etat, le moment est venu de découvrir les principes moraux sur lesquels elle est fondée, et de les transmettre aux nouvelles générations.

P. Bert, Ribière, J. Ferry² rivalisent d'éloquence pour affirmer l'existence d'une morale éternelle, sur laquelle tous les philosophes, depuis Zoroastre jusqu'à Jouffroy, ont été d'accord, et pour montrer que tous les Français sont unis dans le culte d'un même idéal moral, ou plus exactement dans la pratique des mêmes vertus qui ne sont autres que « la bonne vieille morale de nos pères »³. Il ne s'agit pas de choisir entre une morale religieuse, spiritualiste ou positiviste. Il faut enseigner tout simplement « la morale sans épithète »⁴ ; les enfants des écoles primaires sont assez jeunes pour qu'on puisse écarter de ces leçons toute considération métaphysique. Car ce sera une chose bien simple que le programme de morale à l'école laïque : il ne comprendra que « ces notions de bien et de mal, de justice et de vérité, que la raison comprend sans effort et que la conscience accepte sans contradiction et sans murmure⁵ ».

Lorsqu'on lui fait remarquer que ceci même suppose un choix préalable entre plusieurs doctrines philosophiques, et constitue donc une atteinte à la neutralité, J. Ferry réplique : la seule neutralité que l'école publique

¹ J. FERRY (*J. O.*, 11 juin 1881, déb. Sén., p. 812).

² P. BERT (*J. O.*, 5 déc. 1880, p. 11947), RIBIÈRE (*J. O.*, 5 juin 1881, déb. Sén., p. 773), J. FERRY (*J. O.*, 3 juil. 1881, déb. Sén., p. 1002).

³ J. FERRY.

⁴ J. FERRY (*J. O.*, 3 juil. 1881, déb. Sén., p. 1002).

⁵ Second rapport RIBIÈRE (*J. O.*, 1882, doc. Sén., p. 69). — Cp. P. BERT : « Les devoirs envers soi-même et les autres, envers la famille, la société, la patrie ; la dignité personnelle, la responsabilité, la solidarité, la fraternité ; l'amour de la vérité, le respect de la justice, la fidélité au serment, la reconnaissance pour les bienfaits, la protection des faibles, le dédain de la vengeance, le mépris de l'envie : toutes les vérités morales peuvent être enseignées sans qu'on ait besoin d'avoir recours ni aux absurdités de la métaphysique, ni aux éclairs du Sinaï. » (Rapp. sur la prop. BARODET, *op. cit.*, p. 14).

doive respecter, c'est la neutralité confessionnelle ; car elle seule « importe à la sécurité de l'Etat et à l'avenir des générations républicaines ¹ ». Il serait d'ailleurs impossible d'adopter une attitude de neutralité philosophique absolue, puisque la morale est elle-même une branche de la philosophie. Il faut prendre parti pour ou contre la morale du devoir ; devant ce choix nécessaire, l'Etat n'a pas à hésiter.

L'école publique, après avoir fait le silence sur les querelles confessionnelles, doit donc s'acquitter d'une mission positive : enseigner aux enfants cette « vérité morale supérieure à tous les changements de doctrines et à toutes les controverses », leur transmettre cette « puissance morale », sans laquelle l'humanité, livrée à l'anarchie et aux passions, n'aurait jamais pu vivre ².

— Le double caractère, négatif et positif, de la morale laïque étant ainsi mis en lumière, il convient d'exposer maintenant les critiques qui lui furent adressées, et qui peuvent se résumer dans ces deux affirmations :

La neutralité confessionnelle est impossible.

La morale laïque est impuissante.

Qu'il soit établi, par souci de respecter la liberté des consciences, ou par désir de fortifier l'unité nationale, le principe de la neutralité conduit à des impasses.

Si c'est pour respecter la liberté des consciences que vous voulez l'école laïque, il ne suffit pas d'établir la neutralité confessionnelle. Il faut que l'instituteur se taise, si le père d'un seul de ses élèves est matérialiste ou collectiviste. Ceci peut mener loin : « Si, sous prétexte de liberté de conscience, chaque père de famille peut venir diminuer d'une vérité la somme totale des matières de l'enseignement », que restera-t-il du programme ³ ?

Vous rendant compte du danger, vous rejetez la neutralité philosophique, remarque le duc de Broglie ; le

*Les critiques
de
l'opposition :*

*1) La
neutralité
impossible.*

¹ J. FERRY (*J. O.*, 24 déc. 1880, p. 12793).

² J. FERRY (*J. O.*, 11 déc. 1880, p. 12189).

³ FREPPEL (*J. O.*, 22 déc. 1880, p. 12677).

Conseil Supérieur a même déjà établi un programme de morale non-confessionnelle¹, qui admet comme postulat l'idée du devoir et salue en Dieu son couronnement. Qu'advient-il donc de l'instituteur athée ? Il ne se sentira pas libre de donner un tel enseignement ; mais s'il proteste, vous lui répondrez qu'il doit se soumettre aux instructions du Conseil Supérieur, et vous méconnaîtrez ainsi le principe de la liberté de conscience. « Vous n'y avez [done] rien gagné ; mais je vais vous dire ce que vous y avez perdu : vous avez perdu le droit de faire cette réponse². »

Si maintenant vous prétendez justifier cette inconséquence, en expliquant que la neutralité confessionnelle est seule nécessaire, parce que seule elle intéresse le maintien de l'unité nationale, vous voici devant une autre impasse. Il est vain de prétendre rayer Dieu du cœur de l'enfant ; il est impossible aussi de rayer l'Eglise catholique de l'histoire de France, et le Christ de l'histoire de l'humanité. « Le christianisme est partout sur votre chemin... Il est impossible, le rencontrant partout, de passer devant lui sans le saluer ou sans le braver³. »

Bon gré mal gré, l'école publique devra sortir de son abstentionnisme. La morale et l'histoire rendent impossible cette neutralité dans le silence que vous prétendiez établir. Où pourriez-vous trouver d'ailleurs un maître d'école capable de s'y conformer strictement⁴ ?

Une forte unité nationale ne saurait être constituée sur un principe qui se contente de voiler d'un silence hypocrite les questions confessionnelles. Son fondement doit être cherché ailleurs.

« Les enfants savent parfaitement qu'on peut être de très braves petits garçons, tout en étant les uns catholi-

¹ Programme du 22 janv. 1881.

² DE BROGLIE (*J. O.*, 11 juin 1881, déb. Sén., p. 805).

³ DE BROGLIE (*J. O.*, 11 juin 1881, déb. Sén., p. 804). — Cp. FREPPEL (*J. O.*, 22 déc. 1880, p. 12674).

⁴ « L'instituteur neutre n'existe pas », affirmait Chesnelong au Sénat, le 2 février 1886.

ques, les autres protestants, les autres israélites, et les autres libre-penseurs. » L'existence de plusieurs enseignements confessionnels ne les troublera pas ; au contraire : « ils y puiseront une leçon de tolérance », de cette « véritable tolérance [qui consiste] non seulement dans la liberté des cultes, mais dans les *égards mutuels* envers le culte ». C'est là le véritable, « le plus solide fondement de la société ¹ ».

Le programme de neutralité que vous vous fixez est donc irréalisable et inutile. De plus l'œuvre positive que vous proposez de fonder est d'avance vouée à l'insuccès.

Votre morale laïque sera impuissante :

Impuissante pour l'éducation morale de l'enfant. Car « l'enfant envisage le monde moral comme il envisage la classe où il est élevé, et il ne comprendra pas plus l'ordre moral sans la notion de la punition et de la récompense, qu'il ne comprendrait, sans cette même notion, l'ordre et la discipline dans son école ² ».

Impuissante pour l'éducation sociale de l'enfant. « Pour qu'elle soit vraiment bonne et socialement utile, il faut que l'instruction populaire soit profondément religieuse ³. »

Impuissante pour soutenir l'instituteur dans sa vocation et son œuvre de dévouement quotidien. « Pour que l'instituteur aime sa mission, il faut qu'il soit chrétien ⁴. »

Impuissante enfin pour retenir les masses populaires sur la pente toujours tentante des révolutions et des émeutes. Aujourd'hui, comme en 1850, « l'ennemi, c'est la démagogie », affirme Keller, citant Thiers ; « et je ne

2) *La morale
laïque
impuissante.*

¹ BEAUSSIRE (*J. O.*, 24 déc. 1880, p. 12799). — Cp. le récent discours de M. Léon Bérard, ministre de l'Instruction publique, donnant de la laïcité cette définition : « ... une impartialité respectueuse parmi la diversité des croyances, des confessions religieuses et des opinions qui sont représentées dans l'école. » (*J. O.*, 7 déc. 1922, déb. Ch., p. 3893).

² DE PARIEU (*J. O.*, 3 juil. 1881, déb. Sén., p. 1001).

³ GUIZOT, cité par KELLER (*J. O.*, 21 déc. 1880, p. 12621).

⁴ JOUFFROY, cité *ibid.*

lui livrerai pas le dernier débris de l'ordre social, c'est-à-dire l'établissement catholique ¹ ».

N'est-ce pas la Commune de Paris qui, la première, a arboré le drapeau de la laïcité ? Le parrainage de ces journées tristes et sanglantes est de mauvais augure ; la morale laïque, née de l'émeute conduira le peuple vers de nouvelles émeutes ². « J'ai connu, remarque F. Boyer, telle philosophie spiritualiste qui, bien que le prenant de très haut avec le catholicisme, affectait vis-à-vis de lui le respect, et déclarait que « la religion était bonne pour le peuple ». Je veux rappeler le mot aux novateurs, aux philosophes, aux savants d'aujourd'hui, et les supplier de laisser la religion au peuple, jusqu'à ce qu'il puisse pénétrer les difficultés de leur science, et jusqu'à ce que leur credo s'abaisse jusqu'à lui ³ ». En des termes moins nuancés, Villiers exposait en somme la même idée, lorsqu'après avoir évoqué le spectre du socialisme, il adressait à ses collègues de la gauche et du centre, cette invective, dont on ne sait si elle voulait être spirituelle ou si elle est cynique : « Je comprends parfaitement l'intérêt que vous pourriez avoir à supprimer Dieu, mais je ne comprends pas du tout celui que vous auriez à supprimer le diable ⁴ ! »

Pour toutes ces raisons, la morale laïque est une innovation inutile et dangereuse. Si donc vous vous refusez définitivement à maintenir l'enseignement religieux à l'école, mieux vaut y supprimer toute instruction morale.

— J. Ferry estimait que cette dernière solution était inacceptable. Il en avait déjà dénoncé les dangers : il y a sur les bancs de la droite du Sénat, remarquait-il le 10 décembre 1880, des « catholiques sincères, qui, vivant dans une société qui respecte la liberté de conscience et ne permet plus de faire violence aux consciences, espèrent

*Pourquoi
l'école ne peut
pas s'abstenir
d'enseigner la
morale.*

¹ KELLER (*J. O.*, 21 déc. 1880, p. 12621).

² Cf. disc. F. BOYER (*J. O.*, 21 déc. 1880, p. 12610).

³ F. BOYER (*J. O.*, 21 déc. 1880, p. 12613).

⁴ VILLIERS (*J. O.*, 15 déc. 1880, p. 12349).

*prendre l'esprit public par la famine, c'est-à-dire lui refuser les règles de la morale*¹ ».

Non. Il faut que la morale soit enseignée à l'école. Il importe que cet enseignement soit étranger à toute querelle confessionnelle. Ne pourrait-on pas trouver un moyen de le rendre pédagogiquement et socialement efficace ?

— C'est le désir de résoudre cette question qui animait les membres spiritualistes des deux Chambres, lorsqu'ils y déposèrent leurs amendements successifs², ayant pour but de préciser le caractère de l'enseignement moral donné à l'école publique et de le définir « déiste », ou même « chrétien ». C'est cette préoccupation qui dicta à J. Simon sa célèbre proposition : « Les maîtres enseigneront à leurs élèves leurs devoirs envers Dieu et envers la Patrie », amendement voté par le Sénat, repoussé par la Chambre, qui tint la loi en échec pendant plusieurs mois. La controverse qu'il souleva entre J. Simon d'un côté, Ribière et J. Ferry de l'autre, apparaît comme le point culminant des débats sur la laïcité, et l'éloquence des orateurs en présence donne aux pages du *Journal Officiel* qui les reproduisent un très grand intérêt.

Leur analyse détaillée nous entrainerait à des développements philosophiques qui sortent du cadre de notre compétence. Bornons-nous à signaler que J. Simon soutient son amendement par trois arguments principaux :

Un argument philosophique. Comme J. Ferry l'affirme, l'unité de la morale existe par-dessus toutes les controverses confessionnelles ou philosophiques. Mais cette unité vient de Dieu. Hors de Dieu, point de morale. J. Simon rappelle ce mot d'Edgard Quinet : « Un peuple qui perdrait l'idée de Dieu, perdrait par là-même tout idéal ; je ne m'explique pas sur quoi il pourrait continuer à orienter sa marche »³. »

*A la recherche
d'un
fondement
religieux de
la morale
laïque.*

*« Dieu et
Patrie ».*

*La thèse de
Jules Simon.*

¹ J. FERRY, au cours de la discussion de la loi sur l'enseignement secondaire des jeunes filles (*J. O.*, 11 déc. 1880, p. 12189).

² Amendements DE LACRETELLE, TRARIEUX, O. DE VALLÉE, DELSOL, J. SIMON; voir leurs textes ci-dessus, pp. 112-113.

³ *J. O.*, 12 mars 1882, déb. Sén., p. 174.

Un argument pédagogique. L'enseignement moral à l'école doit être le même qu'au foyer domestique. Il est plus facile de parler de Dieu à un enfant, que de lui présenter une théorie de la morale ; le cœur comprend à cet âge mieux que l'intelligence¹. L'instituteur parlera de Dieu à ses élèves, comme le père, qui n'est pas un théologien, en parle à ses enfants.

Un argument politique. Il importe que le nom de Dieu soit prononcé dans une loi d'enseignement. Une propagande habile fait au corps universitaire la réputation d'être athée. « Ce soupçon d'athéisme m'offense pour la République² » ; si les Chambres ne lui donnent pas un démenti éclatant, il peut compromettre le régime lui-même. Neuf mois plus tard, édifié par l'attitude antireligieuse de P. Bert, ministre pendant deux mois, et semblant pressentir la déclaration publique d'athéisme que Schoelcher se réservait de faire avant le vote définitif de la loi³, J. Simon se fait plus pressant encore : « L'impiété est près de nous, elle nous menace⁴ », il faut enrayer à temps l'épidémie morale qui se répand, opposer à cette vague d'athéisme une ferme volonté de résistance. C'est le rôle, ce doit être l'œuvre du Sénat⁵.

¹ Cp. disc. de J. SIMON au Sénat du 18 mars 1886 : « La première éducation de l'enfant se fait par un acte de foi. C'est l'âge de la croyance, ce n'est pas l'âge de la discussion ; et quand on aura soufflé à l'enfant un certain nombre de doctrines morales comme on lui souffle la vie, quand on lui aura appris la nécessité d'être bon pour ses semblables, d'être fraternel, quand on lui aura appris la grandeur de la justice, quand il aura appris tout cela comme il apprend à marcher et à parler, alors il sera invincible : il sera un homme parmi les hommes. »

² J. SIMON (*J. O.*, 3 juil. 1881, déb. Sén., p. 1007).

³ SCHOELCHER : « J'ai une raison personnelle pour voter contre votre amendement, c'est que je suis athée. » (*J. O.*, 24 mars 1882, déb. Sén., p. 291). Cette déclaration publique d'athéisme, venant du président de la Commission, souleva une vive émotion sur les bancs du Sénat.

⁴ *J. O.*, 12 mars 1882, déb. Sén., p. 173.

⁵ Il faudrait signaler aussi, pour être complet, un argument sentimental qui, venant d'un vieillard universellement honoré et estimé comme J. Simon, ne fut pas sans émouvoir beaucoup de ses collègues. « ... Je le désire aussi parce qu'il me répugne à moi, vieux

— L'amendement J. Simon était bien fait pour rallier tous ceux qui professaient un égal attachement aux institutions républicaines et à l'idéal religieux. L'appuyer eût été pour J. Ferry une occasion de se désolidariser publiquement de ces partisans gênants qui compromettaient la laïcité en prêchant l'irrégion et l'athéisme. Au risque d'être incompris, il refusa pourtant de s'y rallier, voyant dans cet amendement un compromis plein de dangers ¹.

*La réplique de
Jules Ferry,*

« Devoirs envers Dieu » : la formule semble claire ; elle est en réalité bien obscure. Pratiquement, la question, qui semble un blasphème, se posera : « De quel Dieu s'agit-il ? » Comment le priera-t-on dans les écoles publiques ?

« Leurs maîtres enseigneront à leurs élèves leurs devoirs envers Dieu. » C'est une mission bien dangereuse qu'on veut leur confier. Il y aura donc deux hommes pour enseigner à l'enfant ses devoirs religieux : l'instituteur et le prêtre. L'Eglise catholique ne peut pas accepter un semblable dualisme ; à peine avait-il entendu la lecture de l'amendement J. Simon, de Gavardie s'était dressé pour dénoncer le danger que ferait courir à l'Eglise l'existence d'un « prêtre laïc » ². D'ailleurs, remarque J. Ferry, si vous prétendez faire de nos instituteurs autant de « vicaires savoyards », « si vous les lancez dans les abstractions, je ne répons plus d'eux » ³.

professeur, de voir une loi d'enseignement, et surtout d'enseignement primaire, de laquelle le nom de Dieu a été retiré. Cela me choque, cela m'afflige ; cela, le dirai-je, a attristé ma vie. » (*Ibid.*).

Un argument philanthropique enfin : « ... Nous le désirons aussi, Messieurs, pour les simples et pour les déshérités : nous croyons que si on ne leur parlait que d'arithmétique, la société serait bien dure pour eux, et qu'elle leur doit quelque consolation et quelque poésie. » (*Ibid.*).

¹ Cf. disc. J. FERRY (*J. O.*, 5 juil. 1881, déb. Sén., p. 1026, et 12 mars 1882, déb. Sén., p. 174) ; RIBIÈRE (*J. O.*, 5 juil. 1881, déb. Sén., p. 1024) et son rapport (*J. O.*, 1882, doc. Sén., p. 69) ; P. BERT (*J. O.*, 24 juil. 1881, déb. Ch., p. 1751).

² *J. O.*, 3 juil. 1881, déb. Sén., p. 1008).

³ *J. FERRY* (*J. O.*, 5 juil. 1881, déb. Sén., p. 1028).

Ce n'est pas le rôle d'une assemblée parlementaire de se transformer en « un concile laïque, proclamant une religion laïque, instituant un prêtre laïc » ¹.

et de P. Bert.

« Les hommes politiques... s'étonnent [aussi] de voir les deux notions de Dieu et de la Patrie intimement unies en une formule commune, en un acte commun de foi, de respect et d'amour, comme si elles dépendaient l'une de l'autre, comme si elles présentaient un égal degré de certitude et d'utilité ; et ils se demandent ce que deviendrait la réalité de l'une dans l'âme du jeune homme, s'il était amené plus tard à considérer l'autre comme une pure hypothèse, à la rejeter comme une chimère ². » En d'autres termes : si la science doit conduire le jeune homme au scepticisme religieux, sauvons du moins sa foi patriotique.

*Le péril
d'athéisme est
illusoire.*

Et puis ce péril d'athéisme que J. Simon signale avec tant d'émotion, est-il vraiment si menaçant ? Le corps universitaire, bien loin d'être athée, est profondément spiritualiste, et le programme élaboré récemment par le Conseil Supérieur ³ est une démonstration éclatante de l'esprit qui l'anime. Devant un acte si précis, qu'avez-vous à craindre ? Vous pouvez faire confiance à l'Université et à ses chefs.

Mais vous voudriez que la loi approuve de son autorité, et soutienne de sa stabilité, ces programmes qui mentionnent les « devoirs envers Dieu » ? En agissant ainsi, le législateur sortirait de son rôle. Une seule assemblée a la compétence pédagogique nécessaire pour prendre une telle décision : c'est le Conseil Supérieur, et il l'a prise.

Ce n'est d'ailleurs ni par la force, ni par la loi, que l'on peut se flatter d'élever des barrières capables d'arrêter la foi ou l'incrédulité. « C'est faire à votre Dieu un singulier outrage, que de lui donner ici pour défenseur et pour dernier rempart, un article de loi ⁴ ! »

¹ P. BERT (*J. O.*, 24 juil. 1881, déb. Ch., p. 1751).

² *Ibid.*

³ Programme des Ecoles Normales : arr. du 22 janvier 1881.

⁴ J. FERRY (*J. O.*, 12 mars 1882, déb. Sén., p. 174).

Enfin — et ce fut peut-être l'argument décisif — la campagne électorale de 1881 a établi un lien de fait entre deux questions qui préoccupent également la nation : la laïcité de l'instruction primaire et la révision de la Constitution. Pour maintenir celle-ci, pour conserver deux Chambres, pour sauver le Sénat, il faut qu'il vote la laïcité, et se rallie purement et simplement au texte déjà adopté à deux reprises par la Chambre ¹.

*Un argument
politique :
laïcité et
révision de la
Constitution.*

C'est ainsi que l'amendement J. Simon fut rejeté. La loi se borne à cette indication : « L'enseignement primaire comprend l'instruction morale et civique... » Mais la morale laïque, telle que l'a définie dans ses programmes le Conseil Supérieur, s'inspire de la conception spiritualiste de J. Simon ², et son enseignement a été confié à un corps d'instituteurs au tact et à l'intelligence duquel le gouvernement républicain tint à honneur de faire confiance ³.

§ 4. — Conclusion.

De cette rapide esquisse des débats sur la laïcité, il importe de dégager cette idée essentielle :

La portée de la loi de 1882 ne peut être comprise que si on la replace dans son cadre historique. Il s'agissait de réagir contre les abus qu'avait entraînés l'application de la loi de 1850, abus qui s'étaient manifestés par diverses atteintes à la liberté des consciences et par la mise de l'école publique sous la tutelle de l'Eglise catholique. Comme le rappelait M. R. Poincaré en 1895 : « tout ce que nous avons voulu faire, c'est *affranchir l'enseignement d'Etat* de ce qui, au contraire, avait opprimé sa liberté et détruit son indépendance ⁴ ».

¹ Cf. discours J. FERRY du 11 mars 1882, qui se termine par cet avertissement solennel : « Ceux qui aujourd'hui persisteraient à laisser debout entre les deux Chambres cet étendard de discorde, ceux-là seraient bien coupables envers la patrie, envers la République et envers la Constitution. » (*J. O.*, 12 mars 1882, déb. Sén., p. 175).

² Voir ci-dessous, p. 190 et 222.

³ Voir ci-dessous, p. 193.

⁴ Discours à la Chambre du 11 février 1895 (R. POINCARÉ, *Idées contemporaines*, p. 238).

Philosophiquement, la laïcité est discutable. Pédagogiquement, la valeur de la morale laïque est contestable. Historiquement, elle se justifie par les abus qui l'ont précédée. Politiquement, elle est une étape décisive du mouvement qui, après avoir libéré les divers services publics du contrôle de l'Eglise, aboutit, en 1905, à la séparation complète des Eglises et de l'Etat.

Si nous envisageons maintenant ces débats, en cherchant à en dégager quelque nouvel aspect de la pensée du législateur, quant à la formation des futurs citoyens, nous devons retenir ces deux idées essentielles :

1° L'école publique, par la laïcité, veut travailler au rapprochement des diverses « familles spirituelles » de la France, de même que, par la gratuité, elle cherche à favoriser le rapprochement des classes sociales. *Le futur citoyen doit faire, à l'école publique, l'expérience de l'unité nationale*, supérieure à toutes les distinctions de fortunes ou de confessions.

2° Le rôle éducateur de l'Etat ne doit pas se limiter à la distribution des éléments de la science. Sa mission est plus étendue. Car l'instruction ne suffit pas à préparer un homme dévoué à sa patrie ; *tout futur citoyen doit avoir un minimum d'éducation morale*¹, ce minimum, sans lequel aucune société ne pourrait être organisée ni vivre. L'instituteur public n'est plus un simple maître d'école ; il devient éducateur « laïque », éducateur « du peuple »².

¹ Nous disons « minimum » ; car les lois scolaires laissent supposer l'existence d'une formation morale complémentaire, en l'espèce l'éducation religieuse, pour laquelle un jour est réservé chaque semaine en plus du dimanche, et une grande latitude est laissée aux écoles privées.

² Sens étymologique : laïque, de λαός, peuple (Cf. *Dict. Pédag.*, V° Laïque).

CHAPITRE V

Pourquoi l'Instruction civique ?

« L'enseignement primaire comprend l'instruction morale et civique¹. » Ce qualificatif, accolé à l'expression déjà redoutée d'instruction « morale », eut le don d'exaspérer la droite et de soulever au Parlement des débats passionnés. A l'heure actuelle, il paraît, au contraire, bien inoffensif. Ce contraste est intéressant par lui-même.

Il vaut la peine d'étudier avec quelque détail les discussions qu'a soulevées à l'origine ce simple mot « civique », pour pouvoir les comparer avec les réalisations postérieures.

La proposition Barodet mentionnait l'instruction civique parmi les matières de l'enseignement primaire ; le rapport de la Commission étudie ce point avec détails, et donne un exposé complet de la pensée de P. Bert sur la question².

L'instruction civique ne figurait ni au projet Ferry du 20 janvier 1880, ni au projet de la Commission. C'est l'amendement Hippolyte Maze qui l'introduisit dans la loi, avec la définition du programme de l'enseignement primaire. Le discours fait par H. Maze, à la Chambre, le 21 décembre 1880³, précise l'objet et les méthodes de ce nouvel enseignement, et dresse un tableau complet des précédents à l'étranger et des tentatives antérieures faites

*L'instruction
civique
au cours des
débat's parle-
mentaires.*

¹ Loi du 28 mars 1882, art. 1^{er}.

² Rapport sur la proposition Barodet (6 déc. 1879), *op. cit.*

³ H. MAZE (*J. O.*, 22 déc. 1880, p. 12680).

en France. Le lendemain, répondant à une question de Bourgeois, P. Bert commenta longuement le discours de Maze ¹, et provoqua une vive répartie de Keller ².

Au Sénat, le rapporteur Ribière avait conservé sur la question un silence prudent. Mais, dès le 3 juin 1881, Chesnelong ³ s'empressa de stigmatiser le nouvel enseignement, dont le duc de Broglie ⁴ fit une critique serrée au cours de la séance du 10 juin ; J. Ferry y répondit aussitôt ⁵. La double discussion de l'amendement de J. Simon permit au ministre, soutenu par Ribière, de préciser encore sa pensée, et de montrer la différence entre « instruction civique » et enseignement des « devoirs envers la Patrie » ⁶. Le duc de Broglie reprit son réquisitoire, le 13 mars 1882, et l'appuya sur un examen critique du manuel, récemment paru sous la signature de P. Bert, et intitulé : « L'Instruction civique à l'école ⁷ ». Il provoqua ainsi la lecture par J. Ferry d'une déclaration écrite, qui peut être considérée comme la définition officielle de l'instruction civique ⁸.

Il convient de joindre à ces sources fondamentales de nombreuses interruptions, qui hachèrent les discussions des lois de 1882 et de 1886, et sont, au point de vue qui nous occupe, autant de symptômes intéressants.

Essayant de dégager de ces débats les idées essentielles, nous les étudierons sous ces trois aspects qui représentent trois conceptions de l'instruction civique :

1° L'instruction civique proprement dite, c'est-à-dire la description de l'organisation de l'Etat : ce que nous

¹ P. BERT (*J. O.*, 24 déc., 1880, p. 12796).

² KELLER, fin de son discours du 24 décembre 1880 (*J. O.*, 25 déc. 1880, p. 12865).

³ CHESNELONG (*J. O.*, 4 juin 1881, déb. Sén., p. 763).

⁴ DUC DE BROGLIE (*J. O.*, 11 juin 1881, déb. Sén., p. 804).

⁵ J. FERRY (*J. O.*, 11 juin 1881, déb. Sén., p. 808).

⁶ Cf. Sénat, séance du 4 juillet 1881 : discours de RIBIÈRE et J. FERRY (*J. O.*, 5 juil. 1881, déb. Sén., p. 1025) ; rapport RIBIÈRE (*J. O.*, 1882, doc. Sén., p. 62) ; et séance du 11 mars 1882 : discours J. SIMON et J. FERRY (*J. O.*, 12 mars 1882, déb. Sén., p. 170).

⁷ DUC DE BROGLIE (*J. O.*, 14 mars 1882, déb. Sén., p. 184).

⁸ J. FERRY (*J. O.*, 14 mars 1882, déb. Sén., p. 190).

serions tenté d'appeler « civigraphie », si ce néologisme n'était un barbarisme, ou « poligraphie », si cet autre ne prêtait à confusion.

2° L'enseignement des devoirs envers la Patrie.

3° L'éducation républicaine, visant à attacher les futurs citoyens aux formes constitutionnelles du Gouvernement.

§ 1. — L'instruction civique proprement dite.

« Il est honteux de dire que, dans une école de la Lozère, on ne trouve pas un enfant pour répondre à cette question : Etes-vous Anglais ou Russe ? Ou bien à celle-ci : Dans quel pays est le département de la Lozère ? Chez la plupart de ces enfants, la pensée ne va pas au delà du rayon de la pauvre commune qu'ils habitent ¹. »

*L'ignorance
civique.*

Ce fait est extrait des rapports d'inspection de 1864. P. Bert le rappelle, et y voit une manifestation, extrême sans doute, mais symptomatique, de l'ignorance civique de ces enfants qui, d'ici peu d'années, disposeront d'un bulletin de vote et tiendront entre leurs doigts les destinées du pays.

Même dans nos écoles primaires supérieures, ajoute P. Bert, interrogez nos meilleurs élèves sur nos diverses assemblées (ils en savent parfois un peu plus sur les conseils municipaux) « presque toujours, vous rencontrerez l'ignorance la plus complète ² ».

Cette ignorance civique des écoliers de France est plus frappante encore, lorsqu'on la compare avec les connaissances qu'ont, sur ce sujet des enfants du même âge et de pays voisins. P. Bert raconte avec enthousiasme un entretien qu'il eut avec un écolier suisse au sujet de la constitution compliquée de son pays ³. Jozon, dans son discours du 14 décembre 1880, avait déjà attiré l'atten-

*L'exemple de
la Suisse.*

¹ Annexes au rapport P. BERT sur la prop. BARODET (*op. cit.*, p. 268).

² *J. O.*, 24 déc. 1880, p. 12797.

³ *J. O.*, 24 déc. 1880, p. 12796.

tion de la Chambre sur l'exemple que la petite République Helvétique donnait à la République Française : « ... Dans ces notions, figure l'enseignement civique que nous regrettons de ne pas voir enseigner dans nos écoles, alors que, dans les écoles de la Suisse, il forme pour ainsi dire la base de l'instruction primaire. On apprend à lire aux enfants dans la Constitution suisse ; cette Constitution forme, pour ainsi dire, l'œuvre classique par excellence de l'enseignement primaire ; on la reprend chaque année, on l'explique, on la commente, et on voit — ce qui est une leçon pour notre pays — les jeunes enfants qui sortent de ces écoles suisses savoir, à 14 ans, ce que c'est que le gouvernement et l'administration de leur pays, connaître l'organisation et le fonctionnement des autorités fédérales, cantonales, communales, quels sont les devoirs des citoyens, quels droits ils sont appelés à exercer. Sous ce rapport, ils en savent plus que beaucoup de citoyens français de 21 ans, auxquels on met pour la première fois un bulletin de vote entre les mains ¹. »

*L'instruction
civique est
indispensable
dans une
démocratie.*

Il faut introduire cet enseignement dans les écoles de France. « Si, en effet, nous devons d'abord, dans l'école, former des hommes et des femmes..., notre premier souci doit être ensuite d'y former des citoyens. Or, c'est ce qu'on a complètement oublié dans notre système actuel d'enseignement... ; un bon élève connaîtra sur le bout du doigt le nom des douze tribus d'Israël et la règle des participes, mais cet enfant, qui demain sera citoyen ou épouse de citoyen, à peine saura-t-il que la France est une République, et ce que signifient ces élections... auxquelles bientôt il va prendre part. Une pareille ignorance peut convenir à un régime despotique qui ne veut que brutalement ou hypocritement imposer ses volontés ; elle serait en contradiction flagrante avec un régime de liberté, de discussion, d'élections libres ². » L'école primaire doit

¹ JOZON (*J. O.*, 15 déc. 1880, p. 12339).

² P. BERT, *Rapp. sur la prop. BARDET (op. cit. pp. 40-41).*

se lancer à corps perdu dans cette seconde croisade contre l'ignorance.

Quel doit être le programme de cet enseignement civique ? Maze l'esquisse en une phrase : « Il s'agit d'indiquer à nos enfants, avant qu'ils quittent les bancs de l'école, quelles *institutions* régissent la société au milieu de laquelle ils seront appelés à vivre, de quels *droits* ils jouissent et quels *devoirs* leur seront imposés dans cette société ¹. » Il précise et énumère : le suffrage universel, le Gouvernement et les Chambres ², le respect de la loi, la légitimité de l'impôt et du service militaire personnel, etc. Bref, il s'agit d'un exposé purement descriptif des institutions nationales, « d'une fenêtre ouverte sur un des côtés de la réalité sociale que l'enseignement primaire a... trop négligé jusqu'à présent ³ ».

Son
programme.

Ainsi définie et strictement délimitée, l'instruction civique ne soulevait aucune opposition de la droite. Le duc de Broglie s'en explique clairement dans son discours du 10 juin 1881 : « Une grande partie de la Commission considérerait l'instruction civique comme devant consister dans un exposé simple, sans commentaire, de tout l'état administratif et judiciaire, militaire et politique de notre pays..., pensée que, mes amis et moi, nous trouvons naturelle ; car il est très bon que les enfants qui doivent devenir des citoyens sachent quelles sont les institutions qui les régissent ⁴. » Le duc de Broglie, parfaitement logique avec lui-même, avait inséré, dans l'amendement qu'il défendait, l'enseignement de « quelques notions usuelles sur l'organisation administrative et judiciaire de la France ⁵ ».

Accord du
duc de
Broglie.

Cependant, de nombreux parlementaires, et non seule-

Une question
psychologique

¹ H. MAZE, *loc. cit.*

² MAZE remarque en passant que « les coups d'Etat eussent été moins faciles à accomplir chez nous, si tous les Français avaient mieux connu le véritable caractère de la représentation du pays ».

(*Ibid.*).

³ J. FERRY (*J. O.*, 11 juin 1881, déb. Sén., p. 808).

⁴ Duc DE BROGLIE (*J. O.*, 11 juin 1881, déb. Sén., p. 805).

⁵ Duc DE BROGLIE (*J. O.*, 11 juin 1881, déb. Sén., p. 797).

ment de la droite, semblent avoir eu des doutes sur l'efficacité d'un tel enseignement. Nous ne nous arrêtons pas aux boutades de Bourgeois¹ et d'autres, qui demandent si l'on veut confier des bulletins de vote à des gamins si bien informés de toutes les élections. Mais l'examen des débats laisse entrevoir une préoccupation qui semble assez générale : « Cet enseignement est-il à la portée des jeunes intelligences ? peut-il être donné à des enfants de 6 à 13 ans² ? »

C'est P. Bert qui pose la question en ces termes. Il l'aborde de front, et y fait cette seule réponse : « l'expérience est faite, elle est faite en Amérique, elle est faite en Suisse³ ». L'observation de ces deux faits paraît suffisante et décisive à ce savoir, rompu à la méthode expérimentale⁴.

Maze, de son côté, dit quelques mots des méthodes pratiques d'enseignement. Il rejette la forme didactique, repousse la rédaction d'un « catéchisme d'Etat ». Il recommande de proportionner l'enseignement à l'âge de l'enfant, en faisant appel à sa curiosité par des récits simples et variés et par des livres abondamment illustrés⁵.

§ 2. — L'enseignement des devoirs envers la patrie.

Sa nécessité.

Au gré de ses promoteurs, l'enseignement civique ne doit pas s'adresser uniquement à l'intelligence des

¹ J. O., 24 déc. 1880, p. 12797.

² P. BERT (J. O., 24 déc. 1880, p. 12796). — Cp. l'opinion de J. SIMON : « Si le maître veut enseigner tout cela, cela lui prendra beaucoup de temps, et il en manquera pour enseigner le reste. Les devoirs du maire envers la commune, le maire considéré comme représentant de la commune, le maire considéré comme représentant du pouvoir..., on apprend tout cela — la loi n'ayant pas fait de distinction — même aux petites filles ! (Rires sur divers bancs). — M. BUFFET. « C'est grotesque ! » (J. O., 12 mars 1882, déb. Sén., p. 171).

³ H. MAZE (*loc. cit.*) cite de plus les précédents de la Belgique et de l'Italie.

⁴ P. BERT (J. O., 24 déc. 1880, p. 12797).

⁵ H. MAZE, *loc. cit.*

enfants ; il doit aussi parler à leur cœur, à leur volonté, être, plus qu'une instruction, une éducation civique.

Maze définit ainsi cette seconde partie du programme qu'il propose : « Enfin, et surtout, il faudrait que l'éducation civique développât dans la jeunesse le dévouement à la chose publique, à la patrie..., au point de vue le plus général et le plus large ; [l'instituteur devra] chercher ses exemples et ses modèles à toutes les époques de notre histoire, depuis Jeanne d'Arc jusqu'au chevalier d'Assas, depuis d'Assas jusqu'à ces enfants sublimes, héroïques martyrs de la Révolution, qui s'appelaient Bara et Viala, jusqu'à cette jeune fille de la Lorraine qui se faisait fusiller en 1870 plutôt que de révéler le passage d'un régiment français ¹. »

*Comment
Maze le
définit.*

Cette définition, fort éclectique et pratique, de l'éducation patriotique, ne souleva sur les bancs de la Chambre aucune protestation. Pourquoi en eût-elle provoqué ? Chaque parti s'affirmait également patriote, ardemment désireux de travailler au relèvement de la France encore affaiblie par la défaite et par l'amputation de deux de ses provinces les plus prospères et les plus aimées. Patriotisme ou internationalisme ? La question ne se posait pas. Le seul problème qui occupât les esprits était d'ordre intérieur : république ou monarchie ?

*Discours de
Ribière : les
deux
patriotismes.*

Maze l'avait évité. Ribière, au Sénat, commentant et critiquant l'amendement J. Simon, le pose brutalement au milieu d'interruptions indignées : « Les devoirs envers la patrie, dans un pays de monarchie, ne sont pas précisément les devoirs qui s'imposent... (Exclamations et bruit à droite) ... dans un pays... (Interruptions sur les mêmes bancs. — Baron de Lareinty : « Il n'y a pas deux France ». — Un sénateur à droite : « Il n'y a qu'une sorte de devoir ») ... qui s'imposent dans un pays de suffrage universel ². »

Il y aurait en somme patriotisme et patriotisme :

¹ *Ibid.*

² RIBIÈRE (*J. O.*, 5 juil. 1881, déb. Sén., p. 1024).

Pour certains, la patrie est un article de foi, un dogme quasi-religieux ; ils aiment à unir dans une même pensée les « devoirs envers Dieu et envers la Patrie ». C'est ainsi que le catéchisme enseigne, au nom de saint Paul, la soumission aux autorités.

Les autres opposent à ce patriotisme de soumission, à ce patriotisme passif, le *civisme*, c'est-à-dire un patriotisme actif, où chaque citoyen se sent responsable des destinées du pays, et y collabore. « Pour nous, affirme Goblet, la patrie c'est la France libre, se gouvernant elle-même par les institutions qu'elle s'est données, et n'abandonnant plus jamais ses destinées, ni aux caprices d'un homme, ni aux intérêts d'une caste ¹. »

P. Bert accentue encore cette divergence, en critiquant violemment l'enseignement congréganiste.

« La grandeur de la France et l'amour de la patrie « sont exaltés chez eux, remarque-t-il, dans quelques banalités littéraires, dictées ou récitées » ; mais tout cela est « tempéré... par des déclamations sur la dureté des temps, sur les fautes de la France et sur la patrie céleste, près de laquelle la patrie terrestre n'est rien ² ». On peut aussi chercher en vain dans cet enseignement, ce qui correspond « au respect de la dignité personnelle, à la croyance au progrès, au sentiment de la solidarité sociale, au culte de la liberté, de la tolérance » ; on y trouve en revanche, « et à foison », tout ce qui sert à la servitude, tout ce qui prêche le fanatisme ³. »

*Contra-
dictions et
hésitations.*

Comment donc insuffler au cœur des futurs citoyens un esprit de patriotisme vraiment éclairé et agissant ? Mis en présence de ce problème pratique, les partisans mêmes de l'enseignement civique se séparent :

H. Maze estime que l'instruction civique proprement dite et une éducation patriotique suffirait à éclairer les jeunes sur leurs devoirs envers la France démocratique ⁴.

¹ Séance du 4 février 1886 au Sénat.

² P. BERT, rapp. sur la prop. BARODET (*op. cit.*, p. 40).

³ P. BERT, conférence faite au Cirque d'Hiver, le 28 août 1881 (in *Le Cléricalisme*, p. 67).

⁴ Cp. loi belge du 1^{er} juillet, art. 7 : « L'instituteur ne négligera

P. Bert proclame, au contraire, la nécessité d'attacher, par un enseignement approprié, l'enfant aux institutions républicaines, de lui faire aimer ces principes de la Révolution « dont le triomphe a fait de lui un homme libre et un citoyen ¹ ». Il affirme que l'Etat a le droit de faire ainsi l'éducation politique des jeunes générations.

J. Ferry semble être partisan de la première solution, mais il ne veut pas contredire la seconde.

L'opposition profite naturellement de ces contradictions et de ces hésitations.

Etudions de plus près la thèse de P. Bert :

§ 3. — Instruction civique et éducation républicaine.

*La thèse de
P. Bert : pour
une éducation
républicaine.*

La première partie de l'instruction civique étant un enseignement de fait, faisant la description des institutions politiques, la seconde partie, explique P. Bert dans son discours du 23 décembre 1880, « doit enseigner à l'enfant à aimer cet état de choses ² ». Au Sénat, Henri Martin précise : « L'instruction civique doit être le commentaire et la glorification des principes de 89..., elle a pour but de faire aimer et chérir la Révolution Française, ainsi que l'état de choses qui en est sorti » ; et Schoelcher affirme que « c'est bien là l'opinion de la majorité de la Commission ³ ».

P. Bert, dans son rapport sur la proposition Barodet, devance les critiques que cette conception de l'instruction civique ne pouvait pas manquer de soulever. « Si l'on nous reproche d'introduire ainsi la politique sur les bancs de l'école, nous répondrons d'abord qu'il faudra

aucune occasion d'inspirer aux élèves l'amour et le respect des institutions nationales. » En citant cet article, Maze remarque : « C'est aller plus loin que nous ne demandons pour la France républicaine. » (*Loc. cit.*) Dès le début de son discours, il affirme : « Nous sommes de ceux qui croient, non seulement que la politique ne doit pas avoir accès à l'école, mais encore qu'elle doit s'arrêter au seuil de la demeure de l'instituteur. » (*Ibid.*).

¹ P. BERT, rapp. sur la prop. BARODET (*op. cit.*, p. 41).

² J. O., 24 déc. 1880, p. 12797.

³ J. O., 11 juin 1881, déb. Sén., p. 805.

se garder d'enseigner les détails de la Constitution et même les principes fondamentaux de notre état politique et social comme des articles de foi et des exemples de perfection absolue. Pour les premiers, l'exposition devra être simple et brève, exempte de toute appréciation ; pour les seconds, l'instituteur montrera qu'ils ne sont qu'une application, imparfaite encore, de ces vérités morales qu'il aura, dans les années antérieures déjà, — car il est clair que ces notions sont réservées pour les enfants les plus âgés — fait profondément pénétrer dans l'âme de ses élèves ¹. »

Il ne s'agit donc pas seulement de faire aimer l'état de choses existant, mais aussi d'inciter les jeunes à « l'améliorer » ¹. P. Bert désire que l'idée de progrès pénètre tout l'enseignement civique, et insiste pour que celui-ci soit étroitement lié à l'enseignement de l'histoire générale qui « laisse dans l'esprit une idée du développement de l'humanité à travers les âges » ¹. Il semble donc que l'instruction civique doive être un instrument de progrès social, et non un outil politique.

*L'Etat a le
droit de
donner celle
éducation.*

Mais « abordant l'argument de front ² », P. Bert tient à affirmer en outre, « qu'une nation, n'étant pas une simple juxtaposition d'individus reliés par des intérêts matériels et des lois de police, mais une individualité collective ayant ses raisons d'existence et ses principes de vie, il lui appartient comme droit et comme devoir de veiller à ce que les citoyens soient élevés avec la connaissance et dans le respect de ces principes mêmes ; sans quoi l'éducation publique ne serait qu'une préparation de l'anarchie ³ ». Il y a même là, pour la République Française, un devoir d'une urgence toute spéciale ; car « cet état politique et social pour la constitution duquel tant de sang a coulé, s'il n'est presque jamais dé-

¹ P. BERT, Rapport sur la prop. Barodet (*op. cit.*, p. 42).

² *Ibid.*, p. 43.

³ *Ibid.* — Cp. disc. P. BERT à la Chambre, du 4 mars 1884, de FERROUILLAT au Sénat (4 février 1886) et de GOBLET (4 février et 25 octobre 1886).

fendu, est très souvent attaqué dans nos écoles par les instituteurs eux-mêmes ; ... grâce à d'habiles manœuvres, l'esprit des temps passés préside presque partout à la préparation des hommes de l'avenir ¹ ».

La préoccupation anticléricale, qui était l'idée dominante de P. Bert, apparaît dans ces dernières lignes. Si, faisant abstraction de ce point de vue, nous examinons ce raisonnement en lui-même, il nous apparaît comme proche parent de celui que tenait J. Ferry pour justifier et définir la morale laïque ².

La société organisée, l'Etat, a le droit, voire même le devoir, de prendre toutes les mesures utiles pour assurer sa propre conservation. Elle ne peut subsister que si les individus qui la composent ont une même conception morale de leurs devoirs réciproques ; c'est la justification de la morale laïque, enseignée par l'Etat. Organisée conformément à certains principes et suivant un type politique déterminé, elle ne peut subsister que si tous ses membres acceptent ce statut social ; cet acquiescement ne peut, dans une démocratie, se borner à une simple déclaration d'indifférence, puisque tous les citoyens doivent y participer activement au gouvernement ; c'est la justification d'une éducation civique républicaine.

— Ce raisonnement inquiète et indigné la droite.

Morale laïque et instruction civique sont étroitement unies, remarque Chesnelong ; voici jusqu'où mène la logique inexorable qui les enchaîne l'une à l'autre : « Vous éliminez Dieu ; par cela même vous reconnaissez la souveraineté de l'homme... Mais comme, malgré toutes ces prétentions arrogantes, l'homme isolé est une faiblesse, ... de la souveraineté absolue de l'homme, on déduit la souveraineté absolue de l'Etat. Le nombre fait l'Etat, et l'Etat crée le droit, ce qui revient à dire que *l'Etat remplace Dieu*. Voilà le dernier terme de la doc-

*Critiques de
l'opposition.
« L'Etat
remplace
Dieu ».*

¹ *Ibid.*

² Voir plus haut, pp. 128 s.

trine, et, ne vous le dissimulez pas, messieurs, vous y marchez, vous y êtes ¹. »

*Discours du
duc de
Broglie :*

Le duc de Broglie évite de pénétrer sur le terrain théologique. Il s'attaque directement au raisonnement de P. Bert, et, s'appuyant sur les idées mêmes dont la Révolution s'est faite le champion, il condamne une telle conception de l'éducation civique.

*pour la
liberté de
conscience
politique.*

Toute sa réfutation repose sur cette observation préalable : « Quand on parle de liberté de conscience, ce mot-là ne s'applique pas seulement aux matières religieuses : ... il y a, sous la législation française, liberté de conscience, ou, si l'on veut, liberté de penser, ou encore liberté d'opinion, même en d'autres matières qu'en matière religieuse ². »

On ne peut donc pas contraindre les parents à « envoyer leurs enfants à une école où ils entendraient émettre en d'autres matières, par exemple au sujet de nos institutions sociales ou même de certaines institutions politiques, des opinions contraires à celles de leur famille, et qui leur seraient imposées par voie d'autorité... Quand on veut à toute force que l'instituteur soit neutre dans les questions religieuses, à plus forte raison doit-on admettre et même exiger qu'il soit neutre dans les questions politiques... Ce serait une singulière école que celle où l'instituteur, obligé de se taire sur Dieu, aurait le droit et même le devoir de parler librement de tout le reste ³. »

Prétendre user de l'instruction civique pour « glorifier les principes de 1789 », c'est manquer à ce devoir de neutralité. « Que de choses peuvent s'abriter sous cette

¹ CHESNELONG (*J. O.*, 17 mars 1882, déb. Sén., p. 220).

² Il est curieux de rapprocher cet exposé du texte même de la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*, art. 10 : « Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses... » Si le duc de Broglie avait été chargé de réviser ce texte, il aurait sans doute corrigé : « Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même politiques... » Les points de vue varient suivant les époques, mais chaque siècle compte ses fanatiques.

³ Duc DE BROGLIE (*J. O.*, 11 juin 1881, déb. Sén., p. 804).

expression élastique : les principes de 1789 ! Depuis 90 ans, tous les gouvernements s'en réclament ; ils en ont tiré des conséquences fort différentes... Aujourd'hui même, n'est-ce pas sur l'un de ces principes, la liberté de conscience, que nous discutons ? Vous voyez donc que toutes nos querelles, toutes nos discussions portent sur l'application et sur le sens des principes de 1789 ¹. »

Prétendre user de l'instruction civique pour « faire chérir la Révolution Française », c'est encore manquer à ce devoir de neutralité. Il y a certains aspects de la Révolution — faits ou principes — qui sont, à notre avis, des erreurs ou des scandales, et qu'il nous est impossible d'aimer.

Rien ne pourra empêcher qu'un « programme si vague n'introduise dans l'école ce qu'il y a de plus ardent et de plus passionné dans les discussions contemporaines ² ». Ainsi, comprise, la classe d'instruction civique sera une « classe de politique » ³, l'instituteur public un « professeur de République et de démocratie » ⁴, l'école une manufacture chargée de vous « préparer de bons électeurs républicains » ⁵.

Quels résultats bizarres cette conception n'eût-elle pas entraînés, si elle avait été appliquée dès 1833 ! Quatre fois, le programme de l'instruction civique eût dû être modifié, à moins que chaque gouvernement « se fût piqué d'une impartialité dont aucun, je le reconnais, n'a donné l'exemple, mais dont la République actuelle ne paraît pas disposée à prendre l'initiative ⁶ ».

A quels procédés vexatoires, cette conception ne vait-elle pas vous mener ? Les écoles privées seront tenues de donner l'instruction civique, puisque le programme primaire est obligatoire ; l'instituteur libre ne pourra se

¹ Duc DE BROGLIE (*J. O.*, 11 juin 1881, déb. Sén., p. 805).

² *Ibid.*

³ O. DE VALLÉE (*J. O.*, 17 mars 1882, déb. Sén., p. 224).

⁴ Duc DE BROGLIE, *loc. cit.*

⁵ CHESNELONG (*J. O.*, 4 juin 1881, déb. Sén., p. 763).

⁶ Duc DE BROGLIE, *loc. cit.*

taire, ni sur les principes de 1789, ni sur l'état de choses qui est sorti de la Révolution ; vos inspecteurs le surveilleront et, s'il fait la moindre critique ou la moindre réserve, ils le dénonceront pour « immoralité professionnelle » ¹. Le père de famille, qui élève lui-même son fils, devra lui aussi donner cet enseignement. L'examen prévu à l'article 16 permettra à vos commissaires de se renseigner sur ce qu'on « dit de la Révolution et de la République, sous le toit et auprès du foyer domestique », et de s'interposer « entre le père et le fils » pour « surprendre au passage leurs entretiens confidentiels » ².

Tel est le chef-d'œuvre de tyrannie auquel on veut nous soumettre. La loi parle d'obligation de l'instruction primaire. Ce qu'elle institue en réalité, c'est « l'irrégion et la République obligatoires » ³, établies l'une « par respect pour la conscience de 100.000 libre-penseurs », l'autre « au mépris de la conscience de 3.500.000 Français ⁴ ».

*La politique
à l'école.*

Et ce tableau reste encore incomplet ; il faut se rendre compte des excès où conduira l'introduction de la politique à l'école. La politique n'a aucune valeur pédagogique ⁵ ; au contraire : c'est une puissance de déformation éducative. Avec elle, toutes les haines de partis, toutes les calomnies pénétreront dans la classe, viendront obscurcir la vérité et mettre en péril l'union des Français.

Le manuel P. Bert, qui vient de paraître, avant même le vote de la loi, montre tous les dangers de cette innovation ; il fourmille d'affirmations qui « révoltent la con-

¹ Duc DE BROGLIE (*J. O.*, 11 juin 1881, p. 806).

² *Ibid.* Cp. KELLER : « ... Nos enfants ne passeraient pas ces examens d'une manière satisfaisante ; les lois que vous votez en ce moment nous obligeront — je regrette de le dire — à élever nos enfants dans le dégoût et dans le mépris de la tyrannie que nous subissons. » (*J. O.*, 25 déc. 1880, p. 12865).

³ Expression de J. FERRY, approuvée (*J. O.*, 11 juin 1881, déb. Sén. p. 808) et reprise (*J. O.*, 14 mars 1882, déb. Sén., p. 189) par le duc DE BROGLIE.

⁴ CHESNELONG (Sénat, séance du 2 février 1886).

⁵ Cf. BARDOUX (Sénat, séance du 16 février 1886) : « La politique n'est pas un sentiment éducatif. »

science publique et le sens commun ». Et nous ne disons pas combien il est grotesque d'amener les questions qui divisent le Parlement « devant un tribunal de petits garçons et une cour de cassation de petites filles ¹ » !

L'instruction civique, qui introduit la politique à l'école, sera le « foyer toujours allumé d'un esprit de parti haineux et violent » ¹. Telle est la conclusion du duc de Broglie.

— J. Simon partage les mêmes craintes que la droite ; il est le premier à critiquer les manuels d'instruction civique récemment parus. Mais, ardemment républicain, il ne suit pas le duc de Broglie dans sa critique des principes de 1789. Il se maintient strictement sur le terrain de la liberté de conscience. Toute sa doctrine se trouve condensée en cette affirmation qui, au dire du *Journal Officiel*, causa parmi les sénateurs une « vive sensation » : « Vous désirez, et c'est bien naturel, que la République profite de l'enseignement que vous allez donner. Eh bien ! j'ai l'orgueil de croire que, quand vous enseignez à connaître et à aimer la France, quand vous enseignez la liberté et la justice, vous avez enseigné la République sans la nommer ². »

*Le point de
vue de
J. Simon.*

— J. Ferry, dans son discours du 10 juin 1881 ³, ne répond pas directement aux raisonnements du duc de Broglie ; il évite en particulier de le suivre dans ses développements sur la liberté de conscience et la neutralité politique de l'école. Il se contente de donner des garanties de modération, et, en lançant quelques pointes contre les monarchistes, cherche à rallier les éléments modérés de la droite et les membres hésitants de la gauche. C'est un discours d'opportunisme plus que l'exposé d'une véritable doctrine. En voici la brève analyse :

*La réplique
de J. Ferry.*

« Irréligion et République obligatoires ?... Ce sont là des fantômes », affirme J. Ferry. L'enseignement civique

*Analyse de
son discours
du 10 juin
1881.*

¹ DUC DE BROGLIE (*J. O.*, 14 mars 1882, déb. Sén., pp. 188-189).

² J. SIMON (Sénat, séance du 18 mars 1886), à propos de la laïcisation du personnel enseignant.

³ J. FERRY (*J. O.*, 11 juin 1881, déb. Sén., p. 808).

« ne sera, pas plus que l'enseignement moral, une déduction savante et raisonnée ; il n'a point pour but de faire pénétrer certaines doctrines politiques dans les jeunes intelligences confiées à nos soins ¹ ». L'enseignement civique sera uniquement un enseignement descriptif. J. Ferry est d'accord, semble-t-il, avec le duc de Broglie.

Mais voici la riposte, rapide et virulente : « Nous entendons bien, messieurs, que nos instituteurs, sortis de nos écoles normales, ne seront pas des professeurs de monarchie, comme vous le désireriez peut-être ². » A ceux qui cherchent à hypnotiser le Sénat sur le danger éventuel d'une tyrannie dans l'éducation républicaine, Ferry réplique en montrant le péril actuel que fait courir à la nation l'existence d'un enseignement anti-républicain.

Il appartient au ministre de l'Instruction publique de veiller à ce que les querelles politiques ne pénètrent pas à l'école. Ceci rentre dans les attributions et les responsabilités du pouvoir exécutif ; « agents de l'Etat, les instituteurs publics n'entreront pas dans les luttes de partis, et je le leur interdis ³. »

Ce n'est pas un parti conservateur qui devrait s'effrayer de voir répandre l'instruction civique. Au contraire : « Je dis que de véritables conservateurs devraient remercier et bénir le Conseil Supérieur, d'avoir songé à répandre ces notions ; ... car si vous voulez chasser des esprits les utopies, si vous voulez émonder les idées fausses, il

¹ J. FERRY, *loc. cit.*

² J. FERRY, *loc. cit.* — Cp. COMPAYRE (disc. à la Chambre, 19 oct. 1886), et ce passage d'un autre discours de J. FERRY : « Il faut nous tenir dans la vérité de notre temps et de notre pays : cette vérité c'est une certaine diversité dans le régime d'éducation, diversité qui permet à tous les pères de famille de suivre les penchants de leur cœur, mais ne permet à aucun de faire de mauvais citoyens, des citoyens d'un autre temps, d'un autre pays, d'une autre Constitution, des citoyens qu'on aurait élevés à croire que la Révolution Française fut un grand crime, Napoléon un usurpateur puni par sa chute, la France sa complice justement punie avec lui, et, remontant dans le passé, que la Révocation de l'Edit de Nantes fut une mesure digne de l'approbation des esprits. » (Disc. au Sén. du 5 mars 1880, sur l'art. 7 ; *Disc. et Opin.*, t. III, p. 274).

³ *Ibid.*

faut que vous fassiez entrer dans l'esprit et dans le cœur de l'enfant des idées vraies sur la société où il doit vivre, sur les droits qu'il doit exercer ¹. »

Et la conclusion est une réponse ardente aux critiques formulées par le duc de Broglie contre l'enseignement des principes de 1789 : « Comment ! [cet enfant] sera électeur dans quelques années, et vous voulez nous défendre... de lui apprendre à aimer cette société moderne fondée en 1789, *ces principes de 1789, qui ne sont plus aujourd'hui dans la mêlée des partis, mais qui sont au-dessus des partis, qui constituent notre morale civique et l'âme même de notre patrie !* Parler aux enfants de ces choses, messieurs, c'est leur fournir un objet de méditations à la fois les plus hautes et les plus salutaires qu'on puisse imaginer ¹. »

Pour saisir plus exactement la pensée de J. Ferry, reproduisons enfin la déclaration qu'il lut au Sénat le 13 mars 1882, en réponse aux critiques renouvelées par le duc de Broglie :

Sa
déclaration
du
13 mars 1882.

« *Le Gouvernement entend par instruction civique un ensemble de notions descriptives de nos institutions. Il croit que, dans un pays de suffrage universel, les principes du droit civique, donnés sous cette forme élémentaire, font partie des matières obligatoires de l'enseignement primaire. Mais le Gouvernement s'opposera toujours à ce que, sous prétexte d'instruction civique, cet enseignement dégénère dans l'école en polémiques de partis.*

Les écoles ne doivent servir d'abri ni de refuge à l'esprit de parti ; elles doivent, dès l'enfance, préparer l'accord des citoyens sous le régime de la Révolution Française, dont on ne saurait porter trop haut le respect, et de la République qui en est le couronnement définitif et nécessaire ². »

¹ Ibid.

² J. FERRY (J. O., 14 mars 1882, déb. Sén., p. 182).

Cette déclaration est un document précieux¹, à la lumière duquel nous pourrons, dans la seconde partie de cette étude, examiner les programmes du Conseil Supérieur et les manuels d'instruction civique. Elle traite, en ses deux alinéas, de deux questions bien distinctes :

*L'instruction
civique
définie.*

1° Elle définit l'instruction civique comme un enseignement descriptif. On peut se demander ce que P. Bert eût pensé de cette déclaration, si elle avait été lue à la Chambre. Mais elle a été lue au Sénat, et, dans cette enceinte, sa portée était d'affirmer que, dans un pays de suffrage universel, un minimum de connaissances civiques est indispensable à tous les citoyens, et donc que les élèves des écoles libres², que les enfants élevés dans leur famille doivent en être instruits, au même titre que les élèves des écoles publiques. L'instruction civique, ainsi définie, a un caractère strictement objectif; elle doit donc rester politiquement neutre.

*Le devoir
des écoles
précisé.*

2° Le second alinéa dépasse le cadre de l'instruction civique ; il pourrait s'appliquer à l'enseignement de la morale ou de l'histoire. Il vise tous les établissements d'éducation, écoles publiques et privées, mais ne pénètre pas au foyer familial. « Préparer l'accord des citoyens sous le régime de la Révolution Française et de la République » : c'est en somme la contre-partie positive de cette disposition qui figure dans toutes les lois sur l'instruction primaire, et qui interdit aux écoles tout enseignement « contraire aux mœurs, à la Constitution et aux lois ».

¹ Au point de vue historique. On ne peut lui attribuer de valeur juridique, sinon pour aider à l'interprétation du terme légal « instruction civique », et encore faudrait-il la corriger par les commentaires divergents, et tout aussi importants, de Maze, auteur de l'amendement, et de P. Bert, rapporteur à la Chambre.

² Cp. J. FERRY : « Je ne saurais admettre que, même dans les établissements libres, on n'enseignât pas les principes fondamentaux de la Constitution sous laquelle nous vivons, comme on y enseigne la lecture et l'écriture. » (*J. O.*, 24 déc. 1880, p. 12794).

§ 4. — Conclusion

Nous retiendrons de ces débats trois idées essentielles sur la formation du futur citoyen à l'école :

1° *Tout futur citoyen doit avoir un minimum d'instruction civique*, c'est-à-dire un minimum de notions objectives sur l'organisation de l'Etat.

2° Toute dispute politique, toute polémique de parti doit être soigneusement écartée de l'enseignement civique, et en général de toute activité scolaire.

3° L'idée de patrie, les principes de 1789 et le régime républicain sont considérés comme hors de discussion ; l'école doit apprendre aux enfants à les respecter également, et préparer ainsi l'union de tous les Français.

CHAPITRE VI

Les lois scolaires et la formation du futur citoyen à l'école

Arrivés au terme de cette étude sur les quatre caractères essentiels de l'enseignement primaire (gratuit, obligatoire, laïque et civique), il nous reste à jeter un coup d'œil d'ensemble sur la portée des lois scolaires de la Troisième République ; nous l'examinerons successivement au point de vue des principes qu'elles ont posés et des réalisations auxquelles elles ont abouti.

§ 1. — Les principes

Nous avons cherché à les formuler à la fin de chacun des chapitres précédents, et il n'est pas utile de les reproduire ici. Nous nous bornerons à en rappeler l'essentiel dans les trois remarques suivantes :

1) *L'Etat prend la direction de l'éducation populaire.*

1° L'existence même des lois scolaires prouve que le législateur républicain a reconnu la part de responsabilité qui lui incombait dans l'éducation des futurs citoyens. En sécularisant l'école publique, il a même affirmé qu'il appartient à l'Etat, et non plus à l'Eglise, de prendre la direction générale de l'éducation populaire.

Ce principe peut paraître un retour aux théories antiques : l'éducation asservie à la politique. Mais un tel jugement serait superficiel. L'éducation publique dans la démocratie moderne diffère essentiellement de l'éducation de la cité antique, en ce qu'elle s'efforce de respec-

ter la liberté des consciences individuelles, et en ce qu'elle ne prétend à aucun monopole, mais admet auprès d'elle la libre concurrence des écoles privées et de l'éducation familiale.

2° Une des premières préoccupations du législateur, ainsi devenu éducateur, a été de définir *les aptitudes que tout citoyen devrait posséder ; un minimum d'instruction générale et de connaissances sur l'organisation de l'Etat, un minimum d'éducation morale et civique* lui ont paru nécessaires¹. Par l'organisation d'un enseignement primaire gratuit et obligatoire, laïque et civique, il s'est efforcé d'*inculquer ces notions à tous les futurs citoyens*.

La définition du programme primaire obligatoire a été établie avec la double intention de « former l'homme et le citoyen »². Développer la personnalité humaine dans toutes ses forces physiques, intellectuelles et morales ; préparer l'enfant à l'état social où, devenu homme, il devra tenir sa place : il y a là deux buts d'éducation différents ; mais leur désaccord possible est réduit au minimum dans les démocraties modernes, dont la Constitution suppose des hommes libres, pleinement conscients de leurs responsabilités et de leurs aptitudes.

Il est pourtant normal que le but auquel tendent des hommes politiques soit avant tout un idéal social. Ils se désintéressent donc de l'idéal religieux de perfection individuelle et de salut personnel, mais laissent au programme assez de jeu pour qu'une place puisse lui être faite dans l'éducation de l'enfant.

3° Le législateur a cherché enfin, par diverses dispositions, à créer un milieu scolaire favorable à l'éclosion des vertus civiques dans les jeunes générations de citoyens.

C'est ainsi qu'il a tenté de leur faire faire *l'apprentissage de l'égalité*, en détruisant à l'école toute distinction,

2) *Les aptitudes que tout citoyen devrait posséder.*

3) *Pour l'unité nationale.*

¹ Pour être complet, notons de plus : un minimum d'éducation physique (voir ci-dessous, p. 182).

² Cp. cit. P. BERT, ci-dessus, p. 144).

toute séparation entre riches et pauvres. Mais, remarquons-le tout de suite, il n'a rien fait pour organiser un autre apprentissage, pourtant tout aussi nécessaire dans un Etat républicain : l'apprentissage de la liberté.

C'est ainsi qu'il s'est surtout occupé de fortifier, chez les futurs citoyens, le sentiment de l'*unité nationale*, supérieure aux distinctions sociales, confessionnelles ou politiques. A cet effet, l'Etat applique à l'école publique le principe de l'abstention, de la neutralité dans le silence : c'est en voulant l'ignorer qu'il résout le problème social (gratuité) ; c'est en proscrivant de l'école tout enseignement sur ces sujets, qu'il prétend résoudre le problème confessionnel (laïcité) ; c'est en bannissant la politique qu'il cherche à mettre l'école à l'abri des querelles de partis.

La neutralité politique de l'école est cependant très différente de sa neutralité religieuse. L'école est neutre non seulement au point de vue confessionnel, mais au point de vue religieux ; entre christianisme, théisme et athéisme, entre religion et libre pensée, le législateur a pris soin de ne pas se prononcer ¹. Il a tenu, au contraire, à ce que l'école, tout en s'abstenant complètement dans la « politique militante », prenne nettement parti dans la « politique générale » ², et a espéré réaliser ainsi l'accord unanime de tous les Français, sous le régime des lois constitutionnelles de 1875.

§ 2. — Les faits.

Pour porter un jugement sur l'efficacité des lois scolaires et les réalisations auxquelles elles ont abouti, il faudrait compulser soigneusement les statistiques du Ministère de l'Instruction publique, étudier les rapports

¹ Nous parlons du législateur, et non pas du Conseil Supérieur ; car celui-ci, en rédigeant les programmes de 1882, s'est prononcé contre l'athéisme.

² Distinction proposée par de Pressensé (*J. O.*, 16 février 1886, déb. Sén., p. 191). Goblet remarqua aussitôt que la politique militante était une politique « irritante ».

d'inspection générale depuis 1882, les discussions annuelles du budget de l'Instruction publique dans les deux Chambres, les projets et propositions de lois déposés au Parlement depuis 40 ans, etc.

Nous nous contenterons de noter ici quelques chiffres et quelques faits, de manière à mettre en lumière les traits, essentiels pour notre étude, d'un tableau qui mériterait d'être dressé.

Le législateur, une fois engagé dans la voie que lui avait tracée J. Ferry, n'est pas revenu en arrière. Il n'a pas reculé devant les dépenses toujours considérables d'un service, considéré désormais comme essentiel à la vie nationale. C'est ainsi que le budget de l'instruction primaire, qui était de 106 millions de francs en 1886, atteignait près de 150 millions en 1896, et dépassait 300 millions en 1910 ; le budget de 1922 prévoit plus d'un milliard de dépenses (1.034 millions) à ce chapitre.

1) *L'effort
d'éducation
populaire.*

Si rapide qu'ait été cette progression, elle n'a pas suffi pourtant à répondre à tous les besoins, et en particulier à organiser sur des bases solides une instruction post-scolaire, dont l'établissement est réclamé à chaque législature par de nombreuses propositions de lois.

Les efforts faits par la France en matière d'éducation populaire restent d'ailleurs inférieurs aux efforts accomplis par d'autres pays. Un calcul, fait d'après les budgets de 1911, montrait que les dépenses de l'instruction primaire représentaient :

En Allemagne : 13 marks par tête ;

En Angleterre : 8 marks par tête ;

En France : 7 marks par tête ¹.

Faut-il voir, dans ces chiffres, l'expression de l'intérêt porté par l'opinion publique de chacun de ces pays aux questions d'éducation populaire ? Sans doute ; et il faut reconnaître que l'opinion française a des progrès à faire à cet égard.

Mais il faut constater aussi que ces différences corres-

¹ D'après DELVOLVE, *La technique éducative*, p. 222.

pondent à des conceptions diverses de l'enseignement populaire ; la culture allemande, tout en supprimant l'illettré, a pour premier objet « d'imprimer le mot d'ordre national dans l'âme du plus humble sujet de l'empire ¹ », et ressemble par bien des côtés à l'éducation antique.

2) *Les effets de l'obligation sur l'instruction des citoyens.*

L'obligation a certainement donné, dans les premières années d'application de la loi, un vigoureux élan à la fréquentation scolaire. Jules Ferry ² pouvait en toute justice se féliciter de la progression du nombre des élèves dans les écoles publiques, passé en dix années de 3.823.000 (en 1876-77) à 4.440.000 (en 1886-87), et surtout se réjouir des progrès de l'assiduité scolaire que deux chiffres mettent en évidence :

Rapport du nombre des présences en été et en hiver :

1876-77 79 pour 100.

1886-87 92 pour 100.

Mais à l'heure actuelle, il semble que l'obligation ait perdu, en grande partie, son efficacité.

Le nombre des élèves inscrits dans les écoles primaires publiques et privées, en 1921-22, était de 4.451.839 ³. M. Herriot, commentant récemment ce chiffre, montrait que la fréquentation scolaire, gravement compromise pendant la guerre, tendait à s'améliorer ; « cependant, ajoutait-il, on peut estimer à un dixième au moins le nombre des enfants qui ne fréquentent pas régulièrement, ou ne fréquentent pas du tout l'école ⁴ ».

La régularité dans la fréquentation scolaire est, en effet très peu satisfaisante. S'il n'y a plus, comme jadis, d'écartls très considérables entre les présences d'été et d'hiver (96 pour 100 en 1909-10) ⁵, les statistiques qui mettent en évidence le nombre des journées d'absence

¹ D'après DELVOLLE, *La technique éducative*, p. 222.

² Discours sur l'œuvre scolaire de la Troisième République, prononcé à la Chambre le 5 juin 1889 (*Disc. et Opin.*, t. IV, p. 437).

³ D'après le rapport de M. HERRIOT sur le budget de l'Instruction publique, pour 1923.

⁴ *Ibid.*

⁵ D'après Théod. REINACH (cité dans *l'Ecole et la Vie*, 1919-20, éd. B., p. 679).

des élèves, au cours d'une année scolaire sont alarmantes. M. Théod. Reinach ¹ signale qu'en 1907-08, 111.739 élèves inscrits dans une école publique ont manqué *sans excuse valable* plus de cinq mois ; dans l'ensemble, au cours de la même année, 12 pour 100 des élèves ont manqué la classe *sans excuse valable* plus de 60 journées sur 220 que compte l'année scolaire.

Ces chiffres prouvent clairement que la loi sur l'obligation ne fonctionne pas. Les Commissions scolaires n'ont-elles pas été instituées pour juger toutes ces absences non justifiées et prendre des sanctions ? Que font-elles donc ?... Rien, ou peu de chose : pour la bonne raison qu'elles n'existent pas, sauf dans les grandes villes ; les délégations cantonales n'existent non plus que sur le papier ; quant aux caisses des écoles, elles n'ont pu être organisées que dans la moitié des communes ².

Dès 1912, un publiciste pouvait écrire un article sur la loi de 1882 en l'intitulant : « La loi qui meurt ! » ³.

Les répercussions de cette négligence peuvent être constatées dans d'autres statistiques. Chaque année, les conscrits entrant au régiment sont soumis à un examen qui permet de juger rapidement de leur degré d'instruction. Les derniers chiffres ⁴ publiés concernent la classe 1918 :

*La « loi
qui meurt ».*

*Insuffisance
de
l'instruction
primaire.*

¹ D'après Théod. REINACH (cité dans *l'Ecole et la Vie*, 1919-20, éd. B., p. 679).

² D'après trois rapports présentés au 31^e Congrès national de la Ligue Française de l'Enseignement (Bordeaux, 26-29 oct. 1911) : note de M. BECHET, communication de M. DOUCE et rapport de M. MAZERAN.

³ Ed. PETIT, dans le *Bulletin de Législation Scolaire* (éd. Delagrave), 1912, p. 1.

⁴ *Annuaire statistique du Ministère du Travail*, 1921, p. 23. — Ces chiffres mériteraient d'être soumis à un sérieux examen critique : suivant quelles règles les conscrits sont-ils répartis entre ces diverses catégories ? la difficulté des épreuves, la sévérité des jurys sont-elles rigoureusement les mêmes dans les diverses garnisons ? d'où provient ce déchet mystérieux de 25.000 hommes « dont l'instruction n'a pu être vérifiée » ? Quoique nous tenions à formuler ces réserves, nous pensons cependant que ces chiffres sont assez approximatifs, pour justifier les observations d'un caractère très général que nous présentons au texte.

Conscrits de la classe 1918 :

Illettrés	5.766
Sachant lire	4.728
Sachant lire et écrire.....	93.786
Ayant une instruction primaire plus com- plète	154.887
Brevetés	9.007
Bacheliers	5.879
Dont l'instruction n'a pu être vérifiée.....	25.571
Total.....	299.624

Ces chiffres, comparés à ceux qui alarmaient le législateur de 1882, marquent un progrès considérable ; la proportion d'illettrés a en particulier passé en 40 ans de 13,1 pour 100¹ à 1,92 pour 100. Mais, comparés au programme qu'il s'était fixé, ils semblent bien insuffisants.

Une des affirmations les plus souvent répétées au cours des débats parlementaires fut que la lecture et l'écriture sont à elles seules des connaissances insuffisantes aux futurs citoyens ; ils ont besoin d'une instruction primaire plus étendue. Nous agissons donc conformément à la pensée des auteurs des lois scolaires, en groupant sous une même rubrique « Conscrits dont l'instruction est nulle ou insuffisante » les jeunes soldats indiqués dans les trois premières catégories ; si, laissant de côté la catégorie des conscrits « dont l'instruction n'a pu être vérifiée », nous comparons les résultats des examens de quelques-unes des dernières classes, nous obtenons les proportions suivantes :

*Conscrits dont l'instruction primaire est nulle
ou insuffisante :*

Classe 1914	35,04 pour 100.
Classe 1918	38,05 pour 100.
Classe 1920	41,04 pour 100.

¹ D'après la *Statistique de l'enseignement primaire*, t. IV, p. CII (Impr. Nationale, 1889).

L'instruction primaire est ainsi en dégression constante, depuis quelques années. Le fait est inquiétant ; il serait alarmant, si l'on ne devait au moins partiellement, en rendre responsable la désorganisation scolaire provoquée par la guerre. Il est à craindre que la courbe de l'ignorance primaire ne continue à s'élever encore quelques années jusqu'aux classes 1926 ou 1927, dont la vie scolaire a exactement coïncidé avec la période des hostilités. Un vigoureux effort est dès aujourd'hui nécessaire, si l'on veut que l'allure de cette courbe s'améliore sérieusement d'ici une dizaine d'années.

Il semble que le Parlement se soit engagé dans cette voie de l'action indispensable. Un projet de loi sur l'obligation scolaire, revisant entièrement les articles 4 et suivants de la loi de 1882, est, en effet, en discussion devant les Chambres¹ et a déjà été adopté par le Sénat, en seconde délibération, le 28 décembre 1922. D'après ce projet, les Commissions scolaires seraient supprimées, et leurs attributions seraient confiées aux juges de paix ; ceux-ci disposeraient de sanctions renforcées, allant jusqu'à l'interdiction pendant cinq ans des droits civils, civiques et de famille. Un certificat d'inscription serait créé, et devrait être présenté à toute réquisition. Le projet prévoit l'organisation, auprès de chaque école, d'un « conseil », qui pourrait devenir, dans chaque commune, le soutien moral indispensable, dont la loi de 1882 a manqué. Enfin la durée de l'obligation scolaire serait prolongée d'une année, et s'étendrait de 6 à 14 ans ; l'instruction primaire pourrait être ainsi donnée avec plus de calme, et cet enseignement serait non pas plus étendu, mais plus solide².

*Un
projet de loi
sur
l'obligation.*

¹ Ce projet a été précédé par de multiples travaux d'associations privées (cf. les Congrès de la Ligue de l'Enseignement depuis 1891, et surtout le Congrès d'Amiens de 1904), et par divers projets et propositions de lois qui se succédèrent devant les Chambres depuis 1907, mais n'aboutirent qu'à des réformes partielles, telles que celle du certificat d'études (loi du 11 janvier 1910).

² La prolongation de l'obligation est déjà réalisée partiellement

Cette loi, si elle est votée par les Chambres, pourra exercer une heureuse influence sur le développement de l'éducation populaire. Mais on ne saurait porter un jugement sur elle d'après les seules dispositions qu'elle contient ; l'expérience de la loi de 1882 doit nous rendre prudents. C'est à la manière dont elle sera appliquée que pourra être appréciée la nouvelle loi sur l'obligation.

3) Pour
l'unité
nationale.

Il est difficile de se rendre compte des résultats obtenus par le législateur, dans son effort pour renforcer le sentiment de *l'unité nationale*. Car il s'agit là de valeurs morales, qu'il est impossible de chiffrer.

Du
principe de
la gratuité.

La gratuité a eu des effets certains : elle a supprimé des abus. Au sein d'une même école, on peut l'affirmer en toute sécurité, tous les élèves sont aujourd'hui traités sur un pied d'absolue égalité.

Est-ce à dire que l'idéal de rapprochement social qui avait inspiré le législateur soit entièrement réalisé ? Non. Si la fusion est faite au sein de l'école primaire, elle n'est pas faite entre tous les enfants de 6 à 13 ans : car les classes élémentaires des établissements secondaires donnent aussi un enseignement primaire, et c'est là que vont presque exclusivement les enfants des familles bourgeoises. Certains affirment même que la gratuité les y a poussés en plus grand nombre qu'autrefois.

à celui
de l'Ecole
unique.

La campagne, entreprise par les « Compagnons de l'Université Nouvelle », en faveur de *l'Ecole unique*, a pour objet la suppression de tout enseignement primaire dans les établissements secondaires, et veut réaliser ainsi, sur les bancs de l'école un rapprochement des classes aussi parfait que celui qu'ont connu les soldats dans la tranchée¹. Cette initiative nous paraît être dans le pro-

par la loi du 2 août 1918 sur l'enseignement agricole et par la loi du 25 juillet 1919 (loi Astier), sur les enfants employés dans le commerce ou l'industrie. Elle est commandée, non seulement par le besoin de meilleures études, mais aussi par l'art. 2 de la Convention internationale du travail de Washington, interdisant aux enfants de moins de 14 ans de travailler dans les établissements industriels.

¹ Cf. LES COMPAGNONS, *L'Université Nouvelle*, pp. 21-28.

longement exact de la pensée du législateur de 1882 ; elle peut exercer une action profonde sur la formation de l'élite de la nation. Mais il ne faudrait pas s'en exagérer la portée au point de vue de l'éducation populaire : par rapport aux 3.252.000 enfants qui fréquentent les écoles primaires publiques, les 20.176 élèves des classes élémentaires des lycées et collèges représentent un effectif relativement réduit ¹.

L'enseignement libre.

Il faut remarquer toutefois que les écoles publiques ne sont pas seules à faire œuvre d'éducation populaire. L'enseignement libre, malgré toutes les difficultés que lui a suscitées l'interdiction des congrégations enseignantes, s'est solidement maintenu et groupe à l'heure actuelle un cinquième des écoliers de France ².

L'école laïque est donc loin de grouper toute la jeunesse française ; et ceux qui comptaient sur les lois scolaires pour établir à son profit un monopole de fait, ont dû être déçus. Diverses propositions de lois ont été déposées, en vue d'établir, au profit de l'Etat, sinon le monopole de l'enseignement primaire, du moins celui de la préparation des instituteurs ³ ; aucune d'elles n'a encore abouti.

*L'école
primaire et
l'union
sacrée.*

Au reste, le législateur de 1882 n'avait pas prétendu réaliser l'unité dans le monopole, mais bien « l'unité dans la liberté ». L'expérience de plus de quatre années de guerre a prouvé d'une façon admirable que ce sens de « l'union sacrée » existait au plus profond des cœurs, et que sa puissance était irrésistible. Faut-il en faire honneur à l'école laïque ? Quelle est, dans cette force de cohésion nationale, la part d'influence du service militaire, quel est l'effet de l'hérédité inconsciente et de la réaction physique et morale contre un danger commun ?

¹ Chiffres extraits de l'*Annuaire statistique du Ministère du Travail*, 1921, pp. 31 et 36.

² 877.746 élèves sur un total de 4.451.839 écoliers, soit exactement 19,7 pour 100 (d'après le rapport HERRIOT, *loc. cit.*).

³ Par exemple la proposition de M. F. BUISSON, du 24 février 1914 (voir ci-dessous, p. 254).

Bien audacieux serait quiconque prétendrait mesurer ces impondérables.

Mais l'école primaire publique, gratuite et laïque, y a certainement eu sa part, sa large part. M. P. Deschanel, s'adressant aux instituteurs, leur disait récemment : « Vous avez remporté une grande victoire, messieurs ; l'Ecole de la République, soumise à la plus formidable épreuve que puisse subir une institution humaine, a conquis dans cette crise l'admiration et la reconnaissance de tous les Français ¹. » Et cet autre témoignage présente une valeur particulière, car il vient d'un éducateur étranger, M. A. Ferrière, observateur averti et impartial : « La grandeur d'âme qui s'est révélée chez le soldat français, à quelque grade qu'il appartint, et quel que fût par ailleurs son rang social et sa confession, parle en faveur de l'école française. Il y a cent ans, le maître d'école prussien a remporté la victoire à Leipzig, a-t-on dit. Cent ans plus tard, sur le front de l'Yser aux Vosges, c'est le maître d'école français qui a triomphé ². »

L'école conçue au lendemain de la défaite a contribué à la victoire réparatrice. Qu'a-t-elle fait, que fera-t-elle pour préparer les jeunes générations aux tâches nouvelles qui s'imposent aux citoyens d'une France, rétablie dans son intégrité territoriale et consciente de ses responsabilités internationales ?

C'est ce que nous allons tâcher maintenant de préciser, en étudiant, dans la seconde partie de cette thèse, ce qu'est « l'Instruction Civique à l'Ecole ».

¹ Cité in *L'Ecole et la Vie*, 1919-20, éd. B., p. 295.

² A. FERRIÈRE, *L'Ecole active* (2^e éd. Forum, 1922), t. II, p. 377.

SECONDE PARTIE

L'Instruction civique à l'Ecole

REMARQUE PRÉLIMINAIRE

Si nous utilisons ces mots « instruction civique » pour intituler cette seconde partie, c'est afin de respecter la terminologie légale.

Cependant, au point de vue pédagogique, cette expression nous paraît incorrecte. Le législateur a écrit « *instruction civique* » ; mais c'est une véritable mission d'éducation civique qu'il a voulu confier à l'école primaire. L'étude des programmes et des manuels nous montrera que, dans cet effort d'ensemble, le rôle joué par l'instruction civique proprement dite est en fait des plus modestes.

Les quatre chapitres que comprend cette seconde partie, nous permettront d'étudier cette œuvre d'éducation civique sous ses différents aspects :

1° Telle qu'elle a été conçue par les auteurs de programmes et circulaires, ministres et fonctionnaires de l'Instruction publique, qui font la liaison entre la politique et la pédagogie (cf. Chapitre I : les Plans).

2° Telle qu'elle a été exposée dans la littérature scolaire par les auteurs de manuels et leçons-types, qui agissent en pleine liberté d'opinions et de méthodes (cf. Chapitre II : les Outils).

3° Telle qu'elle a été réalisée dans la vie scolaire par les instituteurs, qui suivent les programmes, utilisent les manuels, et qui, surtout, par leurs conseils et leur exemple, font œuvre d'éducation (cf. Chapitre III : les Ouvriers).

4° Telle enfin qu'elle peut être jugée par ses résultats, si difficile qu'il soit de les déterminer (cf. Chapitre IV : les Résultats).

CHAPITRE PREMIER

Les plans (Programmes et Instructions officielles)

A. — ÉCOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES

§ 1. — Les programmes

C'est un texte de loi (loi du 28 mars 1882, article premier) qui a dressé l'énumération des matières définissant l'instruction primaire. Ce sont des arrêtés, pris par le Ministre de l'Instruction publique après avis du Conseil Supérieur, qui ont fixé les programmes détaillés de ces divers enseignements, tels qu'ils doivent être donnés dans les écoles publiques.

*Les pouvoirs
du
Ministre.*

L'art. 3 de la loi du 30 octobre 1886, qui détermine cette compétence du Ministre de l'Instruction publique s'exprime en ces termes :

« Des règlements spéciaux, délibérés en Conseil Supérieur de l'Instruction Publique, détermineront les règles d'après lesquelles seront réparties, entre les diverses sortes d'écoles énumérées à l'article premier, les matières de l'enseignement primaire, telles que les a fixées la loi du 28 mars 1882, ainsi que les conditions d'admission et de sortie des élèves dans chacune de ces écoles ¹. »

Les écoles auxquelles il est fait allusion comprennent, outre les écoles primaires élémentaires et écoles maternelles, les écoles primaires supérieures et cours complémentaires, les écoles manuelles d'apprentissage, les écoles normales, les classes d'adultes ou d'apprentis.

Ce texte modifie profondément la portée du principe de

¹ GRÉARD, *op. cit.*, t. V., p. 669.

*Grave
atteinte à la
portée de
l'obligation.*

l'obligation¹. Il confère en effet au Ministre le pouvoir de reporter telle matière du programme, de l'école primaire élémentaire à l'école primaire supérieure ; il lui permet ainsi de réduire l'enseignement obligatoire, puisque le principe de l'obligation scolaire n'est plus applicable aux élèves des écoles primaires supérieures.

Alors que le législateur de 1882 avait tenu à fixer lui-même le minimum d'instruction indispensable à tous les futurs citoyens, la loi de 1886 laisse en fait au Ministre de l'Instruction publique la possibilité de restreindre ce programme à volonté ; et il en a usé².

Les écoles primaires élémentaires ont été, depuis la loi de 1882, soumises à trois programmes successifs, par les arrêtés du 27 juillet 1882³, du 18 janvier 1887⁴ et du 23 février 1923⁵. Ce dernier programme est entré en vigueur le 1^{er} octobre 1923.

§ 2. — L'instruction civique

Le programme de 1882, et celui de 1887 qui le reproduit presque textuellement, mettent en lumière le triple

¹ Il est curieux de noter que, dans les débats, d'ailleurs très restreints, qui ont précédé le vote de l'article 3 dans les deux Chambres, aucune allusion n'a été faite à la répercussion, pourtant considérable, de cette disposition. Cf. débats de la loi de 1886, in *Mémoires et Documents du Musée Pédagogique*, fasc. 1, pp. 44 et 103 ; fasc. 10, pp. 4 et 62 ; fasc. 11, p. 61 ; fasc. 18, p. 90. — Le premier rapport de la Commission du Sénat note simplement : « On peut dire que cette disposition est le complément de l'art. 1^{er} ; la distinction des diverses sortes d'écoles appelait naturellement la distinction des programmes. » (Rapp. du 24 nov. 1885).

² Suppression, par le programme de 1887, des « notions de droit usuel et d'économie politique » (voir ci-dessous, p. 175) ; suppression, par le programme de 1923, des « exercices militaires » (voir ci-dessous, p. 181).

³ *J. O.*, 28 juil. 1882, p. 4161.

⁴ *J. O.*, 20 janv. 1887, p. 345. Cf. aussi MUTELET et DANGUEUGHE, *Programmes officiels des écoles primaires élémentaires* (2^e éd. Hachette, 1910).

⁵ *J. O.*, 25 février 1923, p. 1857. Pour la comparaison des programmes de 1887 et de 1923, cf. le *Tableau de comparaison des anciens et nouveaux programmes*, dressé par « L'Ecole et la Vie » (suppl. au N^o du 26 mai 1923).

but d'éducation que poursuit l'école primaire : éducation physique, intellectuelle et morale.

Les diverses matières de l'enseignement sont réparties sous ces trois rubriques; et il est intéressant de noter que l'instruction civique est classée sous le titre « éducation intellectuelle », alors que la morale figure seule au chapitre « éducation morale ».

Ainsi se trouvent séparés dans les programmes pédagogiques ces deux termes que la loi de 1882 avait intimement unis : « instruction morale et civique ».

Dans le programme de 1882, l'enseignement du droit usuel et des notions d'économie politique est joint à l'instruction civique ; il forme sa conclusion au cours supérieur. Mais il disparaît au programme de 1887, le Ministre l'ayant reporté au degré primaire supérieur. Il semble que l'instruction civique doive rester ainsi isolée.

Mais l'arrêté du 27 juillet 1882, art 16-V-4°, l'avait déjà définie comme un enseignement annexe de l'histoire. L'arrêté du 18 janvier 1887, art. 19-V-4°, maintient ce point de vue, et spécifie : « L'enseignement de l'histoire et de la géographie, auquel se rattache l'instruction civique, comportera environ une heure de leçon tous les jours ».

Par contre, la formule « instruction morale et civique » se retrouve dans les circulaires qui ont eu pour objet l'application de l'un ou l'autre de ces programmes¹; elle figure parmi les matières du certificat d'études primaires jusqu'en 1917². La coutume maintint liés et con-

*L'instruction
civique
et la morale
séparées,*

*puis
réunies.*

¹ Circ. J. FERRY aux instituteurs du 17 nov. 1883 (GRÉARD, *op. cit.*, t. V, p. 550), aux Recteurs du 17 nov. 1883 (*op. cit.*, p. 547) ; circ. de l'Inspecteur d'Académie de Marseille du 18 févr. 1882 (*Bulletin Administratif du Ministère de l'Instruction publique*, 1882, t. I, p. 472) ; circ. du Vice-Recteur de l'Académie de Paris du 16 octobre 1888 (*Recueil des Lois et Actes de l'Instruction publique*, 1888, p. 777), etc.

² La rédaction qui figure parmi les épreuves écrites du certificat d'études primaires, peut porter sur un sujet d'instruction morale et civique (cf. arr. du 29 déc. 1891, 31 juil. 1897, 8 août 1903, 27 juil. 1908). Cette précision ne figure plus, ni au décret du 19 juil. 1917, ni à l'arr. du 24 février 1923.

fondus deux enseignements que les programmes pédagogiques tendaient nettement à distinguer et à séparer.

Cette formule réapparaît même textuellement dans le programme de 1923, où l'instruction civique figure comme le couronnement de l'instruction morale à la fin du cours supérieur.

*Les trois
cours de
l'école
primaire.*

L'enseignement primaire élémentaire est réparti en plusieurs cours, suivant l'âge des élèves : cours élémentaire, de 7 à 9 ans ; cours moyen, de 9 à 11 ans ; cours supérieur, de 11 à 13 ans. Cette division se retrouve exactement semblable dans les trois arrêtés de 1882, 1887 et 1923. La seule innovation que le dernier programme apporte sur ce point, est la dénomination de « section préparatoire » pour les enfants de 6 à 7 ans, remplaçant l'ancienne « section enfantine » où se trouvaient groupés des enfants de 5 à 7 ans ¹.

Cette division de l'enseignement primaire en trois cours reste actuellement quelque peu théorique. Le cours supérieur n'existe pas dans un très grand nombre d'écoles, surtout à la campagne ; les enfants quittent la classe aussitôt après le certificat d'études ; beaucoup même l'abandonnent auparavant, et fraudent impunément la loi. En présence de cette situation de fait, de nombreux conseils départementaux se sont crus autorisés à reporter au cours moyen des matières prévues pour le cours supérieur, et ont ainsi surchargé les programmes sans tenir compte des capacités de compréhension d'enfants de 9 à 11 ans.

¹ Noter aussi que le nouveau programme établit la division du certificat d'études primaires en deux parties, l'une passée à 11 ans, au sortir du cours moyen, l'autre à 12 ans (arr. du 24 févr. 1923, *J. O.*, 25 févr. 1923, p. 1860) ; cette mesure doit être mise en application à partir de 1924. Mais les déclarations faites par M. Léon BÉRARD à la Chambre le 22 juin 1923 laissent prévoir une prochaine modification de l'arr. du 24 février : la première partie du certificat deviendrait un simple examen de passage, pour les élèves des écoles primaires désireux de poursuivre leurs études dans les établissements secondaires. La majorité des enfants passerait un examen unique à 12 ans.

Si le projet de loi, actuellement soumis aux Chambres, aboutit et est strictement appliqué, des cours supérieurs devront être organisés partout¹ ; il en résultera pour l'éducation populaire ce double avantage : l'allègement des programmes du cours moyen, et la prolongation de la durée de la scolarité.

Ainsi éclairés sur leur portée pratique, études maintenant les programmes d'instruction civique, tels qu'ils sont déterminés par les arrêtés de 1882, 1887 et de 1923. Voici les textes :

*Programmes
d'instruction
civique.*

Programme du 18 janvier 1887 (copié textuellement sur le *programme du 27 juillet 1882*)² :

Classe enfantine. — Rien.

Cours élémentaire. — « Explications très familières, à propos de la lecture, des mots pouvant éveiller une idée nationale, tels que : citoyen, soldat, armée, patrie ; — commune, canton, département, nation ; — loi, justice, force publique, etc. »

Cours moyen. — « Notions très sommaires sur l'organisation de la France. — Le citoyen, ses obligations et ses droits ; l'obligation scolaire, le service militaire, l'impôt, le suffrage universel. — La commune, le maire et le Conseil municipal ; le département, le préfet et le Conseil général ; l'Etat, le pouvoir législatif, le pouvoir exécutif, la justice. »

Cours supérieur. — « Notions plus approfondies sur l'organisation politique, administrative et judiciaire de la France : la Constitution, le président de la République, le Sénat, la Chambre des Députés, la loi ; l'administration centrale, départementale et communale, les diverses autorités ; — la justice civile et pénale ; — l'enseignement, ses divers degrés ; — la force publique, l'armée. »

*Programme du 23 février 1923*² :

Section préparatoire. — Rien.

¹ Dès maintenant, un gros effort est accompli pour organiser des cours supérieurs dans toutes les écoles ; cf. instr. du 20 juin 1923 : « Le cours supérieur doit cesser d'être un mythe ». (*Bull. Adm.*, 1923, t. II, p. 79).

² *Loc. cit.*

Cours élémentaire. — Rien.

Cours moyen. — Rien.

Cours supérieur. — « Instruction morale et civique...

b) Notions sur l'organisation politique, administrative et judiciaire de la France. — Le citoyen, ses droits, ses devoirs ».

Ces programmes appellent deux observations :

*Enseignement
purement
descriptif.*

1° Ils ont tous deux un caractère purement descriptif. Ils ne comportent aucune appréciation sur la valeur relative des diverses formes constitutionnelles (République ou monarchie), ni, à fortiori, sur celle des diverses applications du régime républicain (modes de suffrage, parlementarisme, nombre de chambres, etc.). C'est un exposé strictement objectif de l'organisation de l'Etat français, de sa constitution, de son administration, que l'instituteur est invité à présenter à ses élèves.

La mention des obligations et des droits du citoyen laisse supposer l'enseignement de la « Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ». Car si les devoirs de celui-ci sont énumérés au programme de 1887, la Déclaration est le seul texte auquel l'instituteur puisse se référer pour l'enseignement des droits civiques.

Les programmes de 1882, 1887 et 1923 apparaissent ainsi comme une application fidèle de la déclaration faite par J. Ferry, au Sénat, le 13 mars 1882 ¹.

*Innovations
du
programme
de 1923.*

2° Si les programmes de 1882-87 et 1923 semblent ainsi d'accord sur la définition même de l'instruction civique, il existe entre eux des différences de méthodes essentielles et évidentes.

C'est d'abord le laconisme du dernier qui s'oppose aux énumérations des autres. Pourquoi ? Sans doute, par souci d'alléger les programmes, de réagir contre la tendance fréquente à décrire avec trop de détails l'organisation administrative de la France ; et aussi pour faire confiance à l'instituteur et lui laisser les coudées franches dans le choix des méthodes.

¹ Voir ci-dessus, p. 157.

Il faut remarquer aussi, que, dans le programme de 1923, l'instruction civique est entièrement reportée au cours supérieur, alors qu'auparavant elle était donnée aux enfants dès l'âge de 7 ans. Ici encore semble apparaître le souci de réagir contre les excès de certains programmes départementaux, qui avaient mis la Déclaration des Droits au programme du cours élémentaire. Peut-être aussi a-t-on constaté que l'enseignement civique passe au-dessus de l'intelligence d'enfants de 7 à 11 ans.

Enfin le fait de donner l'instruction civique comme conclusion au cours de morale est un encouragement à simplifier les descriptions arides des organes gouvernementaux, et à insister davantage sur les principes essentiels de la morale civique.

Nous avons cherché en vain dans les recueils de circulaires officielles, des commentaires de ces programmes, ou des instructions précisant la méthode pédagogique de cet enseignement, qui est en somme une vulgarisation du droit constitutionnel et du droit administratif.

*Absence de
commentaires.*

A vrai dire, les textes ne manquent pas, intitulés : « circulaire sur l'enseignement moral et civique » ou « sur l'instruction civique » seule¹ ; mais malgré leurs titres, ils s'occupent toujours exclusivement, soit de morale laïque, soit de questions d'éducation civique. Aucune directive officielle, à notre connaissance, n'a été donnée aux instituteurs, sur la meilleure manière de réaliser auprès d'enfants de 7 à 13 ans cette entreprise délicate d'initiation au droit public.

§ 3. — L'éducation civique

Il ne suffit pas d'étudier les programmes d'instruction civique, pour se rendre compte de la part que l'école primaire prend à la formation des futures générations de citoyens. En réalité, cet enseignement est bien res-

*Toutes les
matières du
programme y
contribuent.*

¹ Voir leur énumération ci-dessus, p. 175, note 1.

treint et souvent bien négligé dans nos écoles ; il n'intéresse ni les maîtres, ni les élèves, sauf quelques exceptions d'autant plus remarquables.

Toutes les autres matières du programme primaire collaborent heureusement à la formation du sens civique chez l'enfant, et il faut que nous les passions rapidement en revue.

1) Pro-
grammes
d'éducation
physique.

Sous la rubrique *éducation physique*, le programme de 1887 mentionne les travaux manuels, la gymnastique et les exercices militaires. Il explique que « le but à poursuivre est de prédisposer les garçons aux futurs travaux de l'ouvrier et du soldat ». Nous voyons ainsi apparaître, dans cette partie du programme primaire, la préoccupation civique ; car le service militaire est un des premiers devoirs du citoyen français.

La guerre de 1870 avait révélé le manque de préparation de l'armée ; elle avait montré qu'en pareille matière, l'improvisation coûte cher en vies d'hommes et en argent. Ces cruelles expériences étaient une hantise pour le législateur de 1882 ; la préparation militaire de la jeunesse fait partie intégrante de son programme d'éducation populaire. Elle l'a même devancé : la loi du 27 janvier 1880¹ qui rend obligatoire l'enseignement de la gymnastique, précède de deux années la loi sur l'obligation de l'instruction primaire. C'est à cette époque que furent constitués, dans un grand élan d'enthousiasme, les « bataillons scolaires », contrôlés et puissamment encouragés par le Ministère de l'Instruction publique² ; après un engouement passager et malgré les faveurs gouvernementales, ce mouvement aboutit à un fiasco complet³.

¹ GRÉARD, *op. cit.*, t. V, p. 119.

² Décret du 6 juillet 1882 (*ibid.*, p. 438). — Chaque bataillon comprenait 4 compagnies de 50 enfants ; les exercices avaient lieu en dehors des heures de classes, sous la direction d'instructeurs militaires et en présence des maîtres d'écoles. — Sur l'importance que le législateur de 1882 attachait à cette préparation militaire, cf. GOYAU, *L'Ecole d'aujourd'hui*, 2^e série, pp. 65 s. et 265 s.

³ Une circ. tardive du 20 mars 1912 (*Bull. Adm.*, 1912, t. I, p. 413) a constaté officiellement cet échec, en supprimant le « certificat d'aptitude à l'enseignement des exercices militaires ».

Ce n'est pas le lieu de rechercher ici les causes psychologiques ou sociales qui ont conduit à cet échec ; mais il fallait signaler cette tentative, pour montrer l'importance attachée par le législateur de 1882 à cet aspect de la formation civique.

Il est d'autant plus remarquable de constater que le programme de 1923 ne fait plus aucune allusion, ni aux « exercices militaires », ni à l'enseignement du tir qu'un arrêté du 27 juillet 1893¹ avait introduit dans les écoles primaires pour tous les garçons âgés de 10 ans et plus.

Conclure de ce silence que la conception de l'éducation civique a changé, et qu'une moindre place y est faite à la préparation au devoir militaire, serait une erreur. C'est plutôt la conception même de cette préparation militaire qui s'est modifiée.

Les expériences de la dernière guerre ont montré qu'il n'y avait aucun intérêt militaire à initier des garçons de 10 ans à « l'école du soldat sans armes », aux « alignements, marches, contre-marches..., changements de direction² », etc., mais qu'il était beaucoup plus important de fortifier leur corps en pleine croissance par une « éducation physique » bien comprise, d'affiner leurs sens par des exercices d'observation, de développer leur hardiesse par la « natation », et de leur inculquer la discipline par des « jeux collectifs » : ce sont là les innovations du programme de 1923. Elles sont l'application de cette idée, dont la valeur pédagogique dépasse de beaucoup le cadre militaire :

Ce n'est pas en le faisant jouer au soldat, qu'on prépare le garçon à remplir au mieux son devoir militaire ; c'est en développant chez lui, par des exercices appropriés à son âge, les qualités physiques, intellectuelles et morales dont il aura à faire preuve lorsqu'il sera sous les drapeaux.

Au point de vue de l'éducation intellectuelle, les programmes définissent l'enseignement primaire par ces deux caractéristiques :

¹ GRÉARD, *op. cit.*, t. VI, p. 518.

² Programme de 1887, *loc. cit.*

*Suppression
des
exercices
militaires.*

*2) Pro-
grammes*

d'éducation
intel-
lectuelle.

Il est « intuitif, c'est-à-dire qu'il compte avant tout sur le bon sens naturel, sur la force de l'évidence, sur cette puissance innée qu'a l'esprit humain de saisir du premier regard et sans démonstration, non pas toutes les vérités, mais les vérités les plus simples et les plus fondamentales ».

Il est « pratique, c'est-à-dire qu'il ne perd jamais de vue que les élèves de l'école primaire n'ont pas de temps à perdre en discussions oiseuses, en théories savantes, en curiosités scolastiques, et que ce n'est pas trop de 5 à 6 années de séjour à l'école, pour les munir du petit trésor d'idées dont ils ont strictement besoin, et surtout pour les mettre en état de le conserver et de le grossir dans la suite ¹. »

L'esprit de ces programmes est ainsi d'inculquer à la masse populaire les notions dont elle a besoin dans la vie pratique tout en fortifiant les qualités de bon sens qui lui sont naturelles. « *Former le jugement en amenant l'enfant à juger, l'esprit d'observation en faisant beaucoup observer, le raisonnement en aidant l'enfant à raisonner de lui-même et sans règles de logique* ¹ » : ne serait-ce pas là le programme d'éducation civique le plus judicieux, et ne semble-t-il pas absolument conforme aux méthodes pédagogiques les plus modernes ?

Nous avons vu que dans ces programmes d'éducation intellectuelle, une part était faite à l'enseignement des connaissances civiques. Mais les autres matières énumérées sous cette rubrique peuvent, elles aussi, être considérées chacune comme participant à l'éducation du sens civique. Les programmes de 1882-87, exclusivement préoccupés du point de vue pédagogique, n'y font guère allusion ; mais les parlementaires, intéressés à l'aspect politique de la question, avaient, à ce sujet, présenté quelques observations curieuses.

Langue
française.

Il faut citer par exemple, à propos de l'enseignement de la langue française, ces lignes du discours où Lockroy

¹ Ibid.

reproche aux écoles congréganistes d'entraver la diffusion de la langue nationale pour mieux lutter contre les idées modernes. « Messieurs, affirme-t-il, l'enfant qui parle français devient deux fois français ; l'homme qui parle français est deux fois français. A partir du moment où il a appris notre langue française, il fait véritablement partie de la société moderne ; il partage nos sentiments, nos idées ; il cessé d'appartenir à une province, il appartient véritablement à la patrie française, tandis que les patois constituent, pour ceux qui les parlent, une sorte de prison intellectuelle qui les sépare des hommes, de leur temps, de leur pays, en les reportant au moyen âge... La langue française apparaît comme une libératrice ; elle apporte avec elle la discussion, la lumière et la liberté ; elle ne s'appelle pas seulement alors la langue française, elle s'appelle la politique, l'histoire, la philosophie, la lumière ; elle s'appelle la patrie ¹ ! »

*Lecture
et écriture.*

La lecture et l'écriture exercent une influence analogue. Par elles, l'homme sort de son isolement intellectuel ; il participe, — ne serait-ce que par la lecture d'une affiche ou d'une manchette de journal — à la vie sociale. Par elles, il se libère aussi de la tutelle de ceux qu'on appelait jadis des « clercs » parce qu'ils savaient lire et écrire ; il se renseigne par lui-même, et peut exprimer directement sa pensée. Ainsi, par une action réciproque, en s'ouvrant à la vie sociale, il agit du même coup sur elle.

*Histoire et
géographie.*

L'enseignement de la géographie complète cette libération de l'intelligence en lui dévoilant le monde, tandis que l'enseignement de l'histoire lui révèle la longue suite des temps. Double et puissante influence, qui permet à l'enfant de saisir ce qu'est, au delà de sa petite commune, le territoire de la patrie ; qui fait se dresser

¹ *J. O.*, 18 déc. 1880, p. 12485. — Cp. la circulaire ministérielle du 3 juin 1922, interdisant l'enseignement de l'esperanto dans les établissements universitaires. M. Léon Bérard estime que cet enseignement « vise à créer la séparation de la langue et de la patrie » ; il y voit « l'instrument d'action d'un internationalisme systématique, ennemi des langues nationales et de toutes les pensées originales qui expriment leur développement ».

l'homme lorsque, à des centaines de kilomètres de son propre village, le sol de la France est envahi ; qui étend le champ de vision d'un peuple au delà des frontières nationales, et lui révèle la place qu'il occupe dans le monde parmi les autres peuples ; qui, en l'initiant à la vie des générations passées, lui fait prendre conscience du patrimoine moral de la France, non seulement de ses traditions héroïques et guerrières, mais de ses richesses scientifiques, littéraires, artistiques, de ses expériences sociales, souvent douloureuses et sanglantes dont tout homme qui dispose d'une parcelle même infime de la puissance politique, doit faire son profit. L'histoire est la plus haute leçon de civisme qui puisse être donnée au jeune homme, au citoyen, artisan de l'histoire d'aujourd'hui.

P. Bert affirme que l'écolier puisera aussi dans cet enseignement une leçon d'énergie et de confiance. Ce qui se dégagera de ce tableau, qui doit remonter jusqu'aux temps obscurs de la préhistoire et ne se terminer qu'avec la description des événements contemporains, « c'est, affirme-t-il, cette idée que l'âge d'or n'est pas en arrière..., et qu'il est peut-être en avant ¹ ».

Langue française, lecture, écriture, histoire, géographie : autant d'enseignements qui permettent au sens patriotique, inné chez tout petit Français, de prendre conscience de lui-même. L'instruction civique lui donne une base rationnelle. Mais tout ceci reste bien froid pour une âme d'enfant. Il faut donner la vie à tous ces enseignements didactiques, ressusciter par une parole, une action collective, cette âme collective dont ils sont les reflets. Et voici la place toute marquée du chant, cette expression spontanée de toutes les grandes époques où des cœurs humains vibrent à l'unisson.

Chant.

Le chant figure aux divers programmes de 1882-87 et 1923. Mais on doit reconnaître qu'en fait cet enseignement est souvent négligé ; on l'oublie fréquemment pour faire

¹ Conférence faite au Cercle Franklin du Havre le 21 mars 1880 (in P. BERT, *Le Cléricalisme*, p. 122).

un problème ou une dictée de plus. Une telle négligence est plus nuisible qu'elle ne le paraît ; ce mot de M. F. Buisson reste profondément vrai : « Connaître les lois de son pays est un besoin » ; sans doute : mais « sentir chanter l'âme de son pays à la fois dans sa conscience et dans celle de ses compatriotes est une impérieuse nécessité ¹ ».

Peut-on enfin attribuer quelque valeur, au point de vue civique, à l'enseignement du calcul, et à celui des sciences physiques et naturelles, que sous le nom de « leçons de choses », J. Ferry a introduit dans les programmes primaires ? P. Bert l'a affirmé et, en une formule célèbre, a proclamé : « Quand [l'enfant] ne croira plus aux miracles, il n'attendra plus rien des coups d'Etat ² ». Le raisonnement est un peu simpliste ; il s'appuie sur un postulat contestable, à savoir que l'enseignement scientifique détruit nécessairement la croyance aux miracles... Quoiqu'il en soit, cette observation présente un fond de vérité ; il est certain que l'enseignement scientifique, développant le sens de l'ordre et mettant au-dessus de tout la recherche de la vérité, peut contribuer efficacement à la formation d'un esprit civique éclairé et sincère ³.

Chacun des enseignements classés sous la rubrique « éducation intellectuelle » agit ainsi, d'une façon plus ou moins directe, sur la formation des futurs citoyens. Dans la pratique, il semble même que ce soit l'enseignement spécialisé sous le nom d'instruction civique, dont l'action soit la plus restreinte, et l'efficacité la plus contestable.

Sous le titre « éducation morale », les programmes ne prévoient qu'un seul enseignement : celui de la morale. Celui-ci, remarquent-ils, « se meut dans une tout autre sphère que le reste de l'enseignement... Cette éducation n'a pas pour but de faire *savoir*, mais de faire *vouloir*...

*Enseignements
scientifiques.*

*3) Programmes
d'éducation
morale.*

¹ F. BUISSON, discours du 24 juin 1883 (cit. in *L'Ecole et la Vie*, 1918-19, éd. B, p. 53).

² P. BERT, conf. du 21 mars 1880 (*Le Cléricalisme*, p. 118).

³ Cp. F. PÉCAUT, *L'éducation publique et la vie nationale*, p. 129.

La mission de l'instituteur... consiste à fortifier, à enraciner dans l'âme de ses élèves, pour toute leur vie, en les faisant passer dans la pratique quotidienne, ces notions essentielles de moralité humaine communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés ¹... »

Les programmes de morale civique

Parmi ces notions, les programmes de morale mentionnent à diverses reprises les devoirs envers la patrie :

Programme du 18 janvier 1887 ² (reproduisant celui du 27 juillet 1882).

Section enfantine et cours élémentaire. — Aucun programme précis ; mais instructions sur les méthodes pédagogiques à utiliser (entretiens familiers, habitudes d'ordre, de discipline, de propreté ; fables et poésies, etc.).

Cours moyen. — Après les devoirs dans la famille et dans l'école, le programme indique : « La Patrie : la France, ses grandeurs et ses malheurs ; devoirs envers la patrie et envers la société ».

Cours supérieur. — Il insiste particulièrement sur la morale sociale, et, après deux alinéas consacrés l'un à la famille, l'autre à la société, il définit en quelques lignes la morale civique : « ... 3° La patrie. Ce que l'homme doit à la patrie (l'obéissance aux lois, le service militaire, discipline, dévouement, fidélité au drapeau). — L'impôt (condamnation de toute fraude envers l'Etat). Le vote (il est moralement obligatoire, il doit être libre, consciencieux, désintéressé, éclairé). — Droits qui correspondent à ces devoirs : liberté individuelle, liberté de conscience, liberté de travail, liberté d'association. Garantie de la sécurité de la vie et des biens de tous. La souveraineté nationale. Explication de la devise républicaine : Liberté, Egalité, Fraternité ».

font double emploi avec l'instruction civique.

Ce programme de morale du cours supérieur fait double emploi avec toute la partie de l'instruction civique qui traite des obligations et des droits des citoyens ³. Il est

¹ Programme de 1887, *loc. cit.*

² *Loc. cit.*

³ Voir ci-dessus, p. 177.

un peu plus détaillé, puisqu'il énumère ces droits ; et il ne concorde pas exactement avec elle, puisqu'il omet de citer l'obligation scolaire parmi les devoirs envers la patrie.

On pourrait justifier ce double emploi, en remarquant que ce programme traite des droits et devoirs du citoyen en se plaçant au point de vue *moral*, tandis que l'instruction civique se place exclusivement au point de vue *légal*. On pourrait renforcer encore cette observation, en arguant de l'instruction jointe au programme de morale et ainsi conçue : faire remarquer « la distinction entre la loi écrite et la loi morale : l'une fixe un minimum de prescriptions que la société impose à tous ses membres sous des peines déterminées ; l'autre impose à chacun, dans le secret de sa conscience, un devoir que nul ne le contraint à remplir, mais auquel il ne peut faillir sans se sentir coupable envers lui-même et envers Dieu ¹. »

On ne peut nier néanmoins que les deux enseignements chevauchent l'un sur l'autre. Il peut en résulter des confusions ou des pertes de temps regrettables, surtout à l'école primaire où les horaires sont déjà si chargés. La pratique a résolu la difficulté en détachant l'instruction civique de l'enseignement de l'histoire pour l'accoler à la morale civique.

Nous avons déjà vu comment le programme de 1923 ratifie cet état de fait, et place l'instruction civique à la fin des leçons de morale ². Mais nous devons noter, en passant, dans la définition très laconique que le nouveau programme donne de l'enseignement de la morale, quelques indications intéressantes au point de vue civique :

Section préparatoire : « ... biographies d'hommes illustres ».

Cours moyen : « Lectures et entretiens... sur les principaux devoirs de la vie sociale (la famille, la patrie).

Cours supérieur : ce titre qui ouvre devant l'âme en-

*Pro-
gramme
de 1923.*

¹ Programme de 1887, *loc. cit.*

² Voir plus haut, p. 179.

fantine les plus profondes recherches de la philosophie contemporaine, « les divers aspects de la justice et de la solidarité ¹ ».

*Evolution
de la
morale
laïque.*

Ces quelques citations montrent la très grande place que la morale laïque a faite, et réserve toujours à l'éducation sociale et civique. Il semble même que les idées de solidarité et de préservation sociale soient utilisées de plus en plus comme explication et soutien des devoirs individuels. On a pu dire que la traditionnelle morale *théocratique*, à laquelle J. Ferry avait tenté de substituer une morale *spiritualiste* inspirée de Kant, a fait place à une morale *sociocratique*. Nous laisserons aux philosophes l'étude de cette évolution remarquable, et la critique de sa valeur éducative ². Rien dans les textes officiels ne permet de la discerner, sinon cet indice : la disparition, dans le programme de 1923, de toute allusion aux devoirs envers Dieu, alors que les programmes de 1882-87 y consacraient des explications détaillées, où perce le souvenir des récents débats du Sénat.

*La
circulaire
du
17 novembre
1883.*

Les instructions officielles invitent d'ailleurs les instituteurs à ne pas se lancer dans les abstractions philosophiques, et, en évitant nous-même de nous y perdre, nous restons fidèle à la pensée très pratique, presque empirique de J. Ferry. Celui-ci a exprimé avec précision et fermeté son point de vue, dans une circulaire qu'il a adressée aux instituteurs trois jours seulement avant sa chute, le 17 novembre 1883 ³.

Après une année d'expériences, après les débats passionnés qu'avait soulevés au Sénat l'interpellation du duc de Broglie sur les manuels d'instruction morale et civique ⁴, le moment lui sembla venu de s'adresser directement aux instituteurs — comme l'avait jadis fait Guizot — et de leur préciser la portée exacte de leur mission d'éducateurs.

¹ Programme de 1923, *loc. cit.*

² Voir en particulier les ouvrages de M. DELVOLVE, *Rationalisme et tradition*, et *La Technique éducative*.

³ GRÉARD, *op. cit.*, t. V, p. 550.

⁴ Voir ci-dessous, p. 214.

Câr, remarque-t-il, en écartant de l'école l'instruction religieuse, « le législateur n'a pas entendu faire une œuvre purement négative... La loi du 28 mars affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale et de la fonder sur des notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer. »

Tâche impossible, affirment certains; tâche banale ou insignifiante, proclament d'autres : « c'est placer le but ou trop haut ou trop bas. Votre rôle en matière d'éducation morale est très limité... : vous n'êtes point l'apôtre d'un nouvel évangile ». Votre mission est simplement de transmettre à ces enfants « cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères, et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie, sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques. Vous êtes l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille ; parlez donc à son enfant comme vous voudriez qu'on parlât au vôtre : avec force et autorité toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune ; avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge. »

Et voici la règle de conduite éminemment pratique, presque terre à terre, que le Ministre conseille aux instituteurs de suivre : « Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi, refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; si non, parlez hardiment. »

Si c'est là, comme on l'a souvent prétendu, une définition de la neutralité, elle peut paraître singulièrement opportuniste ; elle conduit à des conclusions très différentes, suivant le milieu où se recrute l'école et suivant l'appréciation même de l'instituteur. En vérité, c'est moins de neutralité qu'il s'agit ici, que de tact ; et on ne peut qu'admirer la précision avec laquelle J. Ferry définit la délicatesse dont l'instituteur doit faire preuve dans son enseignement moral et civique.

*Un conseil
de tact.*

*L'action
personnelle
du maître.*

J. Ferry attache une importance primordiale à l'action personnelle du maître sur ses élèves. Cette œuvre d'éducation, écrit-il, est un « service... que vous pouvez rendre au pays, *plutôt encore comme homme que comme professeur* » ; il s'agit là d'une « longue suite d'influences morales à exercer..., d'une succession de petites victoires obscurément remportées... : ce n'est pas l'œuvre d'un jour de former ou de réformer une âme libre... ; il y faut surtout des exercices pratiques, des actes, des efforts, des habitudes. Car ce qui importe, c'est de faire passer la morale « de l'esprit dans le cœur, et, de là, dans la vie ». Aussi, les leçons de morale « veulent un autre ton, une autre allure que tout le reste de la classe, je ne sais quoi de plus personnel, de plus intime, de plus grave ».

Cette circulaire, quoique vieille de 40 ans, reste la charte de l'enseignement moral laïque, et constitue le meilleur commentaire des programmes de 1882-87. L'instruction du 10 juin 1923, qui commente les nouveaux programmes, s'est bornée à en reproduire les pages essentielles ; elle insiste sur la primauté de l'enseignement moral, qui se manifeste dans l'arrêté du 23 février, par la suppression de la distinction entre éducation physique, intellectuelle et morale.

*Une orienta-
tion plus
intellec-
tuelle.*

Parmi les tendances variées qui se sont manifestées depuis 1883 dans l'application de ces instructions, il en est une qu'il faut signaler : car elle s'est exprimée avec autorité dans une circulaire du vice-recteur de l'Académie de Paris, Gréard, datée du 16 octobre 1888¹.

Elle réagit contre l'enseignement moral purement émotif, et remarque finement qu'il est impossible d'être émouvant tous les jours à heure fixe ; or, « mieux vaut, en pareille matière, la froideur même que la déclamation, l'absence d'émotion que la comédie de l'émotion ».

Aussi « la leçon proprement dite doit être essentiellement et avant tout une instruction » ; l'instituteur « s'attachera avant tout à éclaircir et à expliquer, à bien définir la nature du devoir, à en prouver la nécessité par les

¹ *Récueil des Lois et Actes de l'Instruction Publique*, 1888, p. 777.

raisons de tout ordre qui le fondent... L'émotion vraie ne naît pas de rien dans le vide. On ne poursuit pas l'émotion, on ne peut poursuivre que des idées ». Et le vice-recteur conseille aux instituteurs de s'inspirer dans leurs leçons des entretiens socratiques, « modèles éternels pour nos maîtres, [qui] seraient d'un bout à l'autre parfaitement accessibles à nos élèves du cours moyen ».

Cette circulaire, qui tend à affermir la base intellectuelle de l'enseignement moral, paraît être en légère réaction contre la pensée initiale de J. Ferry. De nombreuses enquêtes ont été faites depuis lors ¹, et de nouveaux conseils ont été donnés aux maîtres, manifestant des tendances diverses.

Une impression générale en ressort : celle d'une certaine hésitation dans la technique même de l'enseignement moral, qu'il s'agisse des leçons orales ou des manuels rédigés. Cela ne proviendrait-il pas des contours indécis de la conception même, ainsi que du programme de cet enseignement ?

A lire les œuvres de J. Ferry, il semble que cette imprécision ait été voulue : remplacer l'enseignement catéchétique et livresque par un enseignement humain et vivant, d'homme à enfant, telle paraît être sa pensée essentielle. Formuler le programme de morale en un système philosophique déterminé, c'eût été préparer la rédaction de nouveaux catéchismes, compromettre l'action personnelle du maître ; mieux valait, par un programme empirique, laisser à l'instituteur entière liberté de mouvements, mais aussi entière responsabilité.

Le programme de 1923, par son laconisme, accentue encore l'initiative laissée à l'instituteur sur ce point ; il montre que la pensée des Ministres de l'Instruction publique reste fidèle à cet axiome : *en fait d'enseignement moral, mieux vaut faire confiance à l'homme qu'à la doctrine.*

Pour préparer au pays les caractères droits et virils,

¹ Voir entre autres l'enquête faite à l'occasion de l'Exposition de 1889, et rapportée par M. LICHTENBERGER.

L'imprécision doctrinale de la morale laïque

est voulue.

les citoyens éclairés et actifs dont il a besoin, l'Université fait donc un large crédit à l'influence personnelle de l'adulte sur l'enfant, du maître sur l'écolier, au rayonnement de l'exemple donné par l'instituteur dans sa vie quotidienne.

B. — ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES

§ 1. — Le rôle de l'enseignement primaire supérieur

L'enseignement primaire, tel qu'il a été réorganisé par la Troisième République, comprend trois degrés : un degré élémentaire, un degré supérieur, un degré normal. Le premier s'adresse à la totalité des enfants de France, et cherche à les munir du bagage de connaissances strictement indispensables. Le dernier présente un caractère professionnel, et a pour objet de former les futurs maîtres d'école : nous l'étudierons plus loin, à propos de la préparation des instituteurs. L'enseignement primaire supérieur a une autre mission : celle de prolonger l'instruction des enfants les mieux doués, parmi ceux qui, chaque année, obtiennent le certificat d'études, et de préparer ainsi une élite primaire nombreuse et éclairée.

« L'école primaire supérieure n'est pas le collège dégénéré, mais l'école perfectionnée », affirmait le ministre Ch. Dupuy¹, en insistant sur la place primordiale que doit y occuper l'enseignement professionnel. « Tout en rappelant [à ses élèves] que la démocratie a levé les barrières qui, autrefois, emprisonnaient étroitement l'individu, elle cherchera plutôt à leur faire aimer et honorer leur carrière, qu'à les faire rêver aux moyens d'en sortir. »

*Données
statistiques.*

L'élite primaire à laquelle est distribué cet enseignement supérieur, comprend plus de 100.000 enfants, dont 45.000 environ suivent les cours complémentaires, et

¹ Circ. aux Recteurs du 15 février 1893 (GRÉARD, *op. cit.*, t. VI, p.483).

61.880 fréquentent nos 473 écoles primaires supérieures¹.

Le rendement social de ces écoles peut être apprécié d'après les chiffres suivants :

Sur une moyenne de 24.000 élèves sortant chaque année des E. P. S. :

4.000 poursuivent leurs études dans d'autres écoles, soit 16,6 pour 100 ;

2.500 se destinent à l'enseignement, soit 10,4 pour 100 ;

4.000 embrassent une carrière commerciale, soit 16,6 pour 100 ;

3.000 une carrière industrielle, soit 12,5 pour 100 ;

1.000 une carrière agricole, soit 4,1 pour 100 ;

4.000 occupent un emploi de bureau, soit 16,6 pour 100.

Cette statistique montre que l'enseignement primaire supérieur ne prépare pas que des bureaucrates ou des fonctionnaires, comme on le lui reproche souvent. Plus du tiers des anciens élèves de ces écoles prennent une part active à la vie économique du pays, et un autre tiers poursuit ses études, soit pour son propre perfectionnement, soit pour participer à l'enseignement populaire, ce qui est le rôle normal d'une élite primaire.

Plus suggestifs encore sont les chiffres qui montrent le développement de l'enseignement primaire supérieur, depuis sa réorganisation :

De 1881 à 1921, le nombre des E. P. S. a passé de 189 à 473, soit une augmentation de 203 pour 100. — Le nombre de leurs élèves a passé de 17.196 à 61.880, soit une augmentation de 260 pour 100.

De 1890 à 1913, le nombre des cours complémentaires a passé de 502 à 1077, soit une augmentation de 114 pour 100. — Le nombre de leurs élèves a passé de 13.360 à 36.894, soit une augmentation de 176 pour 100.

Des deux côtés, l'augmentation du nombre des élèves est donc plus rapide que celle des établissements ou des cours destinés à les recevoir. Nos écoles primaires supé-

¹ Tous ces renseignements statistiques sont extraits du cours fait par M. SOLEIL, au Musée Pédagogique, en 1922, et publié dans *Administration Scolaire*, p. 68.

rieures sont encombrées, affirment les inspecteurs, et encombrées d'élèves qui mettent à leurs études une attention, voire un acharnement, inconnus dans les lycées et collèges.

*Formation
d'une élite
primaire.*

Cet empressement est l'indice que des membres nouveaux et nombreux de la population française naissent à la vie intellectuelle, et met en pleine lumière le rôle essentiel de l'enseignement primaire supérieur dans la formation des futures générations de citoyens : la mission de celui-ci est de dégager de la masse une élite, assez proche du peuple pour former l'esprit public, assez éclairée pour renouveler et rajeunir sans cesse les classes dites dirigeantes.

§ 2. — Les programmes de l'enseignement primaire supérieur

Depuis leur réorganisation, en 1881, les écoles primaires supérieures n'ont pas été soumises à moins de six programmes successifs, promulgués par les décrets ou arrêtés du 15 janvier 1881¹, 27 juillet 1885², 18 janvier 1887 (titre I, chap. III)³, 21 janvier (pour les garçons)⁴, et 18 août (pour les filles)⁵ 1893, 26 juillet 1909⁶ et 18 août 1920⁷. Ce n'est que par une série de tâtonnements et d'expériences, plus ou moins heureuses, que l'on est arrivé à définir les caractéristiques d'un enseignement tout à fait nouveau, et dont le titre même paraît être un non-sens, puisqu'il comprend ces deux épithètes, d'apparence contradictoire, « primaire » et « supérieur ».

Les cours complémentaires ont moins souvent rempli

¹ GRÉARD, *op. cit.*, t. V, p. 243.

² *Ibid.*, p. 625.

³ *Ibid.*, p. 768.

⁴ GRÉARD, *op. cit.*, t. VI, p. 471, et *Bull. Adm.* 1893, t. I, p. 38.

⁵ GRÉARD, *ibid.*, p. 527.

⁶ *Bull. Adm.* 1909, t. II, pp. 464 (décret), 474 (arrêté), 516 (programme).

⁷ *Bull. Adm.* 1920, t. II, pp. 685 (décrets et arrêtés) et 1426 (instructions).

les colonnes du *Journal Officiel*. C'est que l'arrêté du 25 janvier 1895¹ avait laissé aux directeurs d'écoles une entière liberté pour le choix des programmes et la fixation des horaires. L'instruction du 30 septembre 1920² leur a donné quelques nouvelles directives à ce sujet.

Telles qu'elles sont actuellement organisées, les écoles primaires supérieures comprennent un cycle de trois années d'études : la première groupe tous les élèves, les deux dernières leur offrent le choix entre diverses sections spécialisées, correspondant à leurs carrières futures : section industrielle, section commerciale, section agricole, et aussi section d'enseignement général. Il existe, même en seconde et troisième années, un certain nombre de matières communes à toutes les sections ; parmi elles se trouvent l'instruction civique, l'enseignement de la morale et des notions de droit et d'économie politique.

§ 3. — L'instruction civique à l'école primaire supérieure

C'est en 1893 que fut seulement précisé ce que devait être l'instruction civique à l'école primaire supérieure. Le programme de 1881 s'était contenté de citer les « droits et devoirs du citoyen » parmi les matières du cours de morale, et d'insérer au programme d'histoire cette mention : « progrès des institutions nationales³ ».

Les arrêtés de 1885 et 1887³ avaient fixé à 9 heures par semaine le temps consacré à l'enseignement littéraire, c'est-à-dire aux matières suivantes : « morale et instruction civique, langue française, histoire et géographie ».

Les horaires établis par l'arrêté de 1893³ prévoient qu'une heure sur trente (toutes années, toutes sections) sera consacrée chaque semaine à l'enseignement de « l'histoire et instruction civique ». Le programme de 1909³ incorpore l'instruction civique dans les leçons de

*Programmes
de
1881-85-87.*

*Le
groupement
des matières
en 1893, 1909
et 1920.*

¹ GRÉARD, *op. cit.*, t. VI, p. 599.

² *Bull. Adm.*, 1920, t. II, p. 1426.

³ *Loc. cit.*

« droit usuel et économie politique » ; une heure par semaine (sur 28 à 37) doit y être consacrée en deuxième et troisième années. L'arrêté de 1920 opère un regroupement de ces diverses matières, et réunit sous une même rubrique : morale, instruction civique, notions de droit privé et d'économie politique ; chacune de ces matières fait l'objet, dans l'ordre indiqué, de l'enseignement d'une année, une heure par semaine (sur 28 à 37) lui étant réservée.

Nous voyons ainsi, au degré supérieur, comme nous l'avons déjà observé au degré élémentaire, l'instruction civique ballottée entre les diverses matières du programme, parfois même répartie entre plusieurs : il semble que la Direction de l'Instruction primaire ne sache où la caser.

*L'instruction
civique
répartie
entre quatre
enseignements : 1893.*

Le programme de 1893 est particulièrement curieux à ce point de vue :

Le programme d'*histoire*, auquel l'instruction civique est théoriquement rattachée, comprend ces seules indications : à la fin de la deuxième année, « lois constitutionnelles de 1875 », exposé analytique ; et, en troisième année, « tableau politique et économique du monde contemporain ».

Par contre, le programme de *géographie* qui, en troisième année, traite de la France et des colonies, comporte tout un chapitre de « géographie politique ; organisation politique : l'Etat, l'administration, anciennes provinces, départements, rôle exclusivement administratif des départements... ; organisation militaire, flotte, frontières terrestres et maritimes, fortifications, frontière de l'Est et du Nord-Est ; organisation judiciaire, universitaire, etc. »

Le programme de « *droit usuel et économie politique* » consacre sa première partie, soit plus d'un tiers de l'ensemble, à un exposé du droit public « détaché de l'instruction civique » : « I. Eléments d'organisation judiciaire... — II. Institutions financières... — III. Organisation militaire... »

Enfin, le programme de *morale* comprend naturellement des développements sur les devoirs civiques et le patriotisme.

Cette dispersion de l'instruction civique entre quatre branches de l'enseignement présentait le gros inconvénient de provoquer des redites et de laisser subsister des lacunes ; de plus, l'élève ne conservait aucune vision d'ensemble de l'organisation, ni de la vie politique et sociale de la France. Les programmes de 1909 et de 1920 ont tenté de remédier à cet état de choses ; leur effort de coordination a été orienté dans deux sens bien différents :

*Deux efforts
de coordi-
nation :*

L'un, le programme de 1909¹, envisage l'instruction civique sous son aspect purement intellectuel et descriptif ; il dresse en vingt leçons un plan complet d'initiation au droit public ; ses six chapitres constituent une table des matières précise et ordonnée de ce que tout citoyen devrait savoir. En voici les titres : « I. Les droits individuels des citoyens français... — II. La souveraineté nationale et le suffrage universel... — III. Organisation administrative... — IV. Organisation judiciaire... — V. Les impôts... — VI. Le service militaire...² »

*droit public
1909 ;*

L'autre, le programme de 1920³, envisage l'instruction civique sous son aspect moral. C'est un chapitre de la morale sociale, conçue sous une forme plus scientifique que jadis, et orientée vers la sociologie dont l'étude est introduite à l'école normale. « Ce qui, dans l'ancien programme, était distingué sous le nom de morale, d'instruction civique et de droit public, se trouve maintenant réuni et condensé, remarque l'instruction du 30 septembre 1920⁴. La description des institutions créées pour permettre à l'Etat d'atteindre ses fins accompagne la discussion de leur valeur morale et celle de la valeur morale de l'Etat lui-même. Le droit public fournit à la morale

*morale
civique,
1920.*

¹ *Loc. cit.*

² Voir le texte complet de ce programme, annexe I, p. 349.

³ *Loc. cit.*

⁴ *Loc. cit.*

sociale ses matériaux, et l'enseignement moral devient plus substantiel à mesure qu'il s'appuie davantage sur cet ensemble de faits sociaux que constitue la vie politique des nations modernes. »

En application de ces principes, l'étude de l'Etat est encadrée par deux exposés, l'un sur la nation, l'autre sur les rapports des nations entre elles, et débute elle-même par un examen de la « valeur morale » de la forme républicaine et démocratique du Gouvernement. L'étude des droits du citoyen conduit à l'examen du principe de la souveraineté nationale, et à l'exposé du mode de confection et d'exécution des lois. L'étude des devoirs du citoyen conduit à l'examen des « sanctions de la loi », de la « légitimité de la peine », et à un exposé complet de l'organisation judiciaire¹.

L'instruction civique devient ainsi, à l'école primaire supérieure, un chapitre de la morale civique, dont il nous reste à examiner rapidement les étapes.

§ 4. — La morale civique à l'école primaire supérieure

*Programmes
de
1893 et 1909.*

Les programmes de 1893 et de 1909 réservent l'enseignement de la morale civique à la seconde année du cours de morale. Leurs textes sont presque identiques, et laissent paraître à maintes reprises la préoccupation d'attacher la jeune génération à l'état politique et social existant². L'enseignement primaire supérieur prétend tenir tête aux doctrines extrêmes, communistes ou anarchistes, dont la clientèle se recrute trop souvent dans les milieux primaires les plus éclairés ; la morale civique doit inoculer à cette élite de demain un contre-poison efficace.

Cette intention des auteurs du programme est nettement exprimée dans l'annexe C de l'arrêté de 1893 : « Le professeur s'efforcera de prémunir ses élèves contre

¹ Voir le texte complet de ce programme, annexe I, p. 351.

² Voir le texte complet de ce programme, annexe I, p. 350.

tout ce qui, sous forme théorique ou sous forme pratique, tendrait à ébranler en eux la foi au devoir, ou à en dénaturer la notion, notamment à leur faire mettre en doute l'idée de patrie et le devoir du patriotisme, à leur faire contester l'autorité de la loi morale pour l'homme, de la loi civile pour le citoyen, de la loi militaire pour le soldat, à supprimer les notions de famille, de propriété, d'Etat, à mettre la force au-dessus du droit dans la vie privée ou dans la vie publique, nationale ou internationale¹. »

Ce langage est l'affirmation nette et énergique que le Gouvernement prétend enseigner dans ses écoles une doctrine sociale et politique qui soit *sa* doctrine, et lutter contre d'autres doctrines qu'il rejette ; bref, *prendre parti sur le terrain de la politique générale*, alors qu'il reste neutre sur le terrain confessionnel.

Nous avons dit plus haut² comment le programme de 1920 avait cherché à combiner en un seul enseignement les programmes de morale civique et d'instruction civique rédigés en 1909. Son texte, que nous reproduisons aux annexes³ est en somme une combinaison des deux précédents, ou du moins de leurs parties essentielles. Une seule addition importante doit y être notée : la mention de la « Société des Nations », dans le paragraphe relatif aux rapports internationaux.

*Programme
de 1920.*

Ce nouveau programme appelle cependant deux remarques :

Son principal effet est de diminuer considérablement la part de la morale dans l'enseignement primaire supérieur. L'heure hebdomadaire, qui y était jadis consacrée pendant les trois années d'études, n'existe plus qu'en première année. Le programme d'instruction civique est aussi quelque peu simplifié. Il faut se réjouir de ces innovations, dans la mesure où elles allègent des horaires beaucoup trop chargés ; s'en inquiéter aussi peut-être, si

¹ *Bull. Adm.*, 1893, t. I, p. 45.

² P. 197.

³ Voir annexe I, p. 355.

elles sont l'aveu indirect de l'inutilité de l'enseignement moral, ou du manque d'intérêt qu'il présente pour les élèves des écoles primaires supérieures.

D'autre part, ce programme réunit sous une même rubrique deux enseignements de caractères bien différents. Ses auteurs ont voulu que le droit public apporte à la morale sociale des matériaux plus riches par l'étude objective des institutions existantes ; ils ont voulu que la morale sociale donne au droit public plus de vie et d'intérêt par l'examen critique du fondement moral de ses institutions. Ceci est un point de vue.

En voici un autre : il est impossible pour un professeur d'adopter une même méthode pédagogique, lorsqu'il s'agit pour lui de faire à des garçons de 15 ans la leçon sur le « patriotisme », et celle qui traite des « juridictions en matière civile et commerciale ». La séparation des deux enseignements avait sa raison d'être. Leur combinaison ne saurait être réalisée sans une modification profonde des méthodes d'enseignement moral actuellement en usage ; aux appels à la conscience et à la volonté, il faudrait substituer la seule étude objective des faits sociaux ; mais est-ce bien à 15 ans qu'une telle étude peut être entreprise ? Les instructions de 1920 ne donnent d'ailleurs aucune précision sur les méthodes pédagogiques à adopter.

C. — PARTICIPATION DES ÉCOLES A LA VIE NATIONALE

Les programmes et circulaires pédagogiques ne sont pas les seuls documents officiels auxquels nous devons nous référer pour apprécier l'effort d'éducation civique accompli dans nos écoles primaires de tout ordre. Faire apprendre est utile ; faire agir est plus utile encore. Notre tableau serait donc incomplet, si nous ne faisons pas allusion aux efforts tentés pour faire participer personnellement les enfants des écoles à la vie nationale.

Avant 1914, cette collaboration était des plus réduites.

Nous n'avons noté que quelques circulaires ministérielles relatives à la célébration des fêtes nationales ¹, et aussi deux appels ouvrant dans les écoles des souscriptions en faveur des familles éprouvées par les catastrophes de Courrières, en 1906 ², et de Toulon, en 1911 ³.

L'école et la guerre.

La vie scolaire, maintenue avec opiniâtreté, malgré la tourmente de la guerre, malgré la mobilisation de milliers d'instituteurs, malgré l'invasion, ne pouvait pas rester étrangère aux souffrances et aux efforts de l'ensemble de la nation. Dès le 10 septembre 1914, le ministre M. A. Sarraut affirmait le devoir de l'école d'organiser « parmi les jeunes générations, le recrutement de volontés et d'intelligences qui, dès demain, devra combler tous les vides dans les rangs des fils de la Patrie victorieuse ⁴ ».

Il importait pour cela que les jeunes comprissent les leçons de la guerre. Aussi, des circulaires spéciales invitèrent les instituteurs à leur expliquer la portée morale des événements contemporains :

Les leçons de la guerre.

La leçon des journées d'août et septembre 1914. « De cette première heure de classe, écrivait le Ministre, en vue de la rentrée scolaire, il faut que le viril souvenir reste à jamais empreint dans l'esprit de l'élève, citoyen de demain ⁵. »

La leçon de l'héroïsme serbe. Une « journée scolaire serbe » fut organisée, afin d'honorer l'exemple de patriotisme « dans le style de nos grands classiques », donné par ce pays allié ⁶.

Enfin « l'admirable leçon de civisme réfléchi », que constitue l'entrée en guerre des Etats-Unis ⁷.

¹ Enumérées dans GRÉARD, *op. cit.* t. V, p. 445.

² Circ. du 12 mars 1906 aux Inspecteurs d'Académie (*Bull. Adm.*, 1906, t. I, p. 254).

³ Circ. du 2 oct. 1911 aux Recteurs (*Bull. Adm.*, 1911, t. II, p. 755).

⁴ *Bull. Adm.*, 1914, t. II, p. 366.

⁵ Circ. du 29 sept. 1914 aux Recteurs (*Bull. Adm.*, 1914, t. II, p. 415).

⁶ Circ. du 4 mars 1915 (*Bull. Adm.*, 1915, t. I, p. 228).

⁷ Circ. du 7 avril 1917 (*Bull. Adm.*, 1917, t. I, p. 654).

Ces efforts spéciaux étaient reliés les uns aux autres et complétés par la distribution, dans les écoles, de « Bulletins des Armées de la République » ¹.

*Travail des
écoliers pour
les œuvres
de guerre.*

Mais la jeunesse des écoles ne fut pas invitée seulement à comprendre et à retenir ; elle fut conviée aussi à agir. Collaboration aux œuvres de guerre, participation aux « Journées », souscription aux emprunts furent proposées aux écoliers dans diverses circulaires ², comme moyens de se dévouer, de donner eux aussi un peu de leur force et de leur volonté pour travailler à la victoire ; de tous ces appels, le plus émouvant et le plus efficace fut celui que M. Viviani adressa, le 9 janvier 1917, aux enfants des écoles, pour les inviter à participer à la production agricole, et à mettre eux-mêmes en valeur la terre de France ³. Ceux qui ont vécu ces années de guerre très près de l'âme enfantine peuvent témoigner des inestimables richesses d'ardeur et de constance dans le dévouement que ces appels à l'action mirent au jour.

L'école fut ainsi véritablement, pendant la guerre, un « foyer de civisme et de patriotisme..., un immense atelier national où l'on forgeait du bien-être et de la santé pour les soldats, du courage et de la persévérance pour la population civile ⁴ ».

*L'école
depuis la
guerre.*

Que subsista-t-il de ces efforts, après l'Armistice ? L'action immédiate n'était plus nécessaire. Tout l'effort gouvernemental fut d'encourager les écoliers à l'étude,

¹ Circ. du 7 oct. 1914 (*Bull. Adm.*, 1914, t. II, p. 661).

² Cf. dans le *Bull. Adm.*, les circulaires du 29 sept. 1914, sur l'« Œuvre du Tricot » (1914, t. II, p. 516), du 23 janv. 1915 sur la « Journée du 75 » (1915, t. I, p. 65), du 30 mars 1915 sur l'« Assistance aux dépôts d'éclopés » (1915, t. I, p. 353), du 30 sept. 1915 sur la « Journée des éprouvés de la guerre » (1915, t. II, p. 492), du 13 nov. 1915 sur l'« Emprunt de la Défense Nationale » (1915, t. II, p. 741), du 23 oct. 1916 sur le « Second Emprunt » (1916, t. II, p. 871), etc.

³ Circ. aux Recteurs du 9 janv. 1917 (*Bull. Adm.*, 1917, t. I, p. 14) ; pour la coordination des initiatives suscitées par cette circulaire, un « service de la main-d'œuvre agricole scolaire » fut même organisé au Ministère de l'Agriculture.

⁴ A. SARRAUT, Circ. du 10 sept. 1915 (*Bull. Adm.*, 1915, t. II, p. 382).

de leur rendre le goût du travail intellectuel, que l'agitation des années de guerre avait quelque peu compromis, de leur faire comprendre que l'accomplissement fidèle de leurs devoirs scolaires était pour eux le meilleur moyen de participer à la vie nationale.

Une tradition des années de guerre semble pourtant vouloir se maintenir ¹ : celle des Journées, qui deviennent de véritables fêtes nationales, anniversaires où sont honorées non seulement par des discours, mais aussi par des actes ² la vie et l'œuvre des hommes qui ont le plus brillamment ou le plus dignement incarné « l'âme éternelle de la France ». Ces Journées sont, pour les maîtres, l'occasion de présenter à leurs élèves l'enfance, le labeur, l'exemple d'un de ces grands citoyens ³ ; elles sont l'occasion, pour un peuple entier, de vibrer dans une même pensée, et de mettre ainsi son âme à l'unisson. Elles sont le prolongement — l'épave diront certains — de la grande leçon que la guerre de 1914 doit laisser à tous les enfants de France, et que M. Sarraut exprimait, dès 1915, en ces termes :

« La France a pu improviser des munitions ; elle n'aurait pu improviser des âmes. La crise présente n'a pas prouvé seulement en faveur de l'éducation morale par l'école de la République ; elle a vérifié ce principe jusque-là contesté, qu'il existe un fonds d'idées morales sur lequel peut se réaliser l'unanimité d'une nation. Ainsi l'union française passera du présent à l'avenir, comme elle est passée des tranchées à l'école ⁴. »

¹ Signalons aussi la leçon annuelle instituée dans toutes les classes en commémoration de l'Armistice, par la circ. du 4 novembre 1922 (*Bull. Adm.*, 1922, t. II, p. 589).

² Par exemple, la journée de Pasteur combinée avec la souscription en faveur des laboratoires.

³ Cf. dans le *Bull. Adm.* la circulaire du 1^{er} mars 1920 (t. I, p. 385) sur Lamartine « grand poète et grand citoyen » à l'occasion du centenaire de la publication des « Premières méditations poétiques » ; et les documents (1923, t. I, p. 521) sur Pasteur.

⁴ *Bull. Adm.*, 1915, t. II, p. 382.

D. — CONCLUSION

De cette étude sur les programmes primaires et les instructions ministérielles, quelques observations générales peuvent être dégagées.

1° Toutes les matières comprises dans le programme primaire exercent une action sur la préparation des enfants à la vie civique et sociale. Le choix qui en a été fait, l'importance relative qui leur a été attribuée, semblent être l'indice de deux préoccupations dominantes : développer chez l'enfant *l'habitude du raisonnement*, par l'enseignement scientifique ; lui faire prendre conscience de l'unité nationale, *l'incorporer à la France* par l'enseignement littéraire et moral. Une part est faite aussi à la préparation du garçon à ses *devoirs militaires*, par l'éducation physique.

2° *L'instruction civique* proprement dite occupe, dans ces programmes, une place très réduite et incertaine : malgré de multiples tâtonnements, *aucune conception bien nette* de cet enseignement ne semble avoir encore été dégagée, *aucune méthode pédagogique* précise n'a été exposée.

3° L'enseignement de la *morale civique et sociale* occupe dans le programme de morale une *place importante*, voire prédominante. Son but avoué, au moins dans l'enseignement primaire supérieur, est de justifier l'état social existant et d'y attacher le futur citoyen.

Un grand fonds est fait, pour l'efficacité de cet enseignement, sur l'ascendant personnel et *l'exemple de l'instituteur*.

4° A côté de cette éducation par la parole et par l'exemple, *l'éducation civique par l'action civique* n'a encore fait l'objet que de tentatives isolées, assez fréquentes pendant les années de guerre, et n'est pas incorporée dans les programmes et les horaires réguliers de l'activité scolaire.

CHAPITRE II

Les outils (Manuels et leçons-types)

« Ce qui importe, ce n'est pas l'action du livre, c'est la vôtre », écrivait J. Ferry aux instituteurs dans sa fameuse circulaire du 17 novembre 1883¹. « ... *Le livre est fait pour vous, et non vous pour le livre.* »

Cette affirmation consacrait une évolution capitale dans les méthodes d'enseignement primaire, et était une conséquence naturelle du principe de la laïcité. Auparavant, le centre de l'instruction primaire, c'était le catéchisme ; chaque jour, une classe était consacrée à l'explication de son texte et à sa répétition littérale². En ce qui concernait l'enseignement religieux — et il était tenté d'agir de même en d'autres matières — l'instituteur était le serviteur du livre. J. Ferry a voulu que le livre devînt un serviteur du maître d'école, et il a protesté d'avance contre toute tentative de rédiger un « nouveau catéchisme³ », un catéchisme laïque.

Le manuel n'est donc, dans les écoles primaires publiques, qu'un accessoire. Mais c'est un accessoire indispensable et obligatoire.

Le manuel est l'outil indispensable, sans lequel il serait impossible à l'instituteur de préparer ou de faire sa classe. Six heures d'enseignement par jour : tel est le labeur quotidien du maître d'école ; aucun cerveau

*Le manuel
n'est qu'un
accessoire.*

*Mais c'est un
accessoire
indispensable,*

¹ GRÉARD, *op. cit.* t. V, p. 550.

² Cf. par exemple, le règlement-type du 17 août 1851, art. 26 (GRÉARD, *op. cit.*, t. II, p. 485).

³ Circ. du 17 nov. 1883, *loc. cit.*

humain ne pourrait suffire à pareille tâche sans être guidé et soutenu. Le manuel et la revue d'enseignement lui apportent, sous une forme condensée, les matériaux, les expériences, les réflexions dont il a besoin. Le « livre du maître » ou la « leçon-type » lui offrent des plans d'exposés, des exemples, des citations, des sujets de rédactions ou des énoncés de problèmes. Le manuel, mis entre les mains des élèves, évite de laborieuses dictées, offre des sujets de lectures et de réitations, éveille l'intérêt des enfants par ses illustrations, provoque leur attention par ses questionnaires.

Mais son rôle est plus profond encore. Le manuel remplit une véritable fonction sociale : c'est l'instrument de vulgarisation, par lequel les découvertes de la science ou les doctrines de la philosophie se répandent peu à peu parmi les masses populaires. Dans les démocraties modernes, il n'est pas possible aux privilégiés de la science de conserver leur trésor pour eux-mêmes. Les vérités qu'ils ont découvertes sont bientôt répandues, et passent rapidement de la Faculté au lycée ou à l'école primaire ; elles doivent se mettre, en cours de route, à la portée d'intelligences moins averties ; elles se simplifient, elles se condensent en quelques formules ou quelques schémas : c'est une redoutable épreuve qui leur est imposée¹. Mais, par ce moyen, l'enseignement primaire évite de se cristalliser, comme jadis, en des formules ou des méthodes désuètes ; il reste en contact avec la société moderne, et évolue avec elle. Le manuel arrache l'instituteur à la routine, et lui permet de renouveler son enseignement et ses méthodes.

L'instituteur, plus encore que le professeur de l'enseignement secondaire, ne saurait donc se passer de cet outil indispensable qu'est le manuel.

¹ Plusieurs maîtres de l'enseignement supérieur ont tenu à se soumettre eux-mêmes à cette épreuve. Citons, parmi les morts, P. BERT et ses manuels de vulgarisation scientifique, J. SIMON et son « Livre du petit citoyen », E. LAVISSE et ses manuels d'histoire de France.

Le livre, employé chaque jour à l'école, peut exercer une influence profonde sur le développement intellectuel et moral de l'enfant, sur la formation du futur citoyen. C'est sans doute en se plaçant à ce point de vue, que J. Ferry disait : « Si on tient les hommes par l'éducation, on tient l'éducation par les livres ¹ » ; formule qui ne contredit pas, malgré les apparences, celle que nous rapportions au début de ce chapitre.

Indispensable en fait, le manuel est de plus légalement obligatoire. Le décret du 29 janvier 1890 (art. 7) spécifie en effet que chaque élève doit posséder, outre diverses

*et
obligatoire*

fournitures scolaires qu'il précise ² :

« Dans le cours élémentaire (6-8 ans), ... un premier livre de lectures ;

» Dans le cours moyen (9-10 ans), ... un livre de lectures courantes approprié au programme du cours moyen, une grammaire élémentaire avec exercices, une arithmétique élémentaire, un petit atlas élémentaire de géographie, un livre d'histoire de France ;

» Dans le cours supérieur (11-12 ans), ... un livre de lectures courantes approprié au programme du cours supérieur, une grammaire française avec exercices, une arithmétique, un livre d'histoire de France ou d'histoire générale conforme au programme, un atlas de géographie, un livre d'instruction morale et civique. »

Ces livres constituent la bibliothèque obligatoire de tout futur citoyen.

Nous nous proposons d'étudier, dans ce chapitre :

Plan.

a) Les règles qui président au choix des livres mis entre les mains de nos écoliers.

b) Parmi ces manuels eux-mêmes, ceux qui ont trait à l'instruction civique proprement dite, et qui sont actuellement en usage dans les écoles primaires élémentaires ou supérieures.

¹ Cit. in de CABRIÈRES, *op. cit.* p. 45.

² GRÉARD, *op. cit.* t. VI, p. 228.

A. — LE CHOIX DES MANUELS

§ 1. — La réglementation du choix des livres scolaires

Les étapes de la réglementation du choix des manuels scolaires correspondent à l'évolution de la conception du rôle du livre à l'école.

*Aperçu
historique.*

Tant que le livre fut considéré comme le centre de l'enseignement, comme le dépositaire des vraies doctrines qu'il suffisait à l'instituteur d'inculquer aux enfants, son choix fut soumis à des règles sévères, et l'autorité centrale se réserva un pouvoir absolu en cette matière.

C'est ainsi que le décret impérial du 17 mars 1808 (art. 80) ¹ remit le choix des livres scolaires au Conseil de l'Université, et que l'enseignement du catéchisme impérial ² fut imposé dans toutes les écoles primaires. La Restauration supprima le catéchisme impérial, mais maintint un régime analogue : l'ordonnance du 29 février 1816 ³ imposa aux écoles publiques, et même privées, l'usage de certains livres, dont la liste fut déterminée par une délibération du 8 février 1817 ⁴. Une des conséquences de la loi de 1833 fut de libérer les écoles privées de cette obligation ⁵ ; mais les manuels employés dans les écoles publiques restèrent soumis au régime de l'autorisation préalable ⁶ ; un arrêté du 5 septembre 1840 ⁷ organisa au Ministère de l'Instruction publique une Commission d'examen des livres scolaires. La réaction de 1850 fit sentir son influence en ce domaine, comme en

¹ GRÉARD, *op. cit.* t. I, p. 196.

² Voir extrait ci-dessous : annexe II, p. 354.

³ GRÉARD, *op. cit.* t. I, p. 240.

⁴ GRÉARD, *op. cit.* t. I, p. 260.

⁵ Le règlement du 27 févr. 1835 (GRÉARD, *op. cit.* t. II, p. 182) confia aux inspecteurs le soin de vérifier que les livres utilisés dans les écoles privées ne continsent rien de contraire à la morale.

⁶ Cf. statuts-types du 25 avril 1834 (*ibid.* p. 123) ; la circ. du 22 juin 1837 (*ibid.* p. 321), prévoit une révision quinquennale de la liste des livres autorisés.

⁷ *Ibid.* p. 440.

tous les autres : un avis du 16 décembre 1850¹ recommanda de redoubler de sévérité dans le contrôle des livres, et divers textes² réglementèrent par la suite la procédure correspondante.

Cependant, le nombre des éditions scolaires allait croissant sans cesse ; la Commission d'examen des manuels était débordée et son contrôle devenait illusoire. Une note signée Duruy et datée de novembre 1864³ constata franchement la situation, et l'arrêté du 11 janvier 1865 tira de cet aveu la conclusion qui s'imposait⁴ : le contrôle des livres scolaires fut confié aux conseils départementaux, saisis par l'inspecteur d'académie, et le ministre se réserva un simple droit de veto. Cette procédure ne devait pas survivre longtemps à l'Empire libéral ; la loi du 19 mars 1873⁵ concentra de nouveau ce pouvoir de contrôle entre les mains du Conseil Supérieur, et précisa que celui-ci avait à donner des avis sur les « livres qui peuvent être introduits dans les écoles publiques, et sur ceux qui doivent être défendus dans les écoles libres, comme contraires à la morale, à la Constitution et aux lois » (art. 4, al. 6) ; la « Commission d'examen des livres classiques » fut réorganisée par les arrêtés du 22 juillet 1873 et du 3 juillet 1875⁶.

Ce rapide coup d'œil historique met en pleine lumière l'importance capitale de la réforme réalisée par la loi du 27 février 1880⁷ ; sur l'initiative de J. Ferry, trois mots disparurent dans l'article 4, al. 6, la formalité d'autorisation préalable fut supprimée, et un simple droit d'interdiction conféré au Conseil Supérieur. Depuis ce jour, le manuel n'est plus revêtu d'aucune estampille officielle ; il n'est plus, pour l'instituteur la « bible » dépositaire des

*La loi du 27
février 1880.*

¹ GRÉARD, *op. cit.*, t. III, p. 398.

² Cf. circ. du 21 nov. 1851, arr. du 24 déc. 1855, du 26 déc. 1858 et du 10 avril 1860 (à leurs dates in GRÉARD, *op. cit.* t. III).

³ GRÉARD, *op. cit.* t. IV, p. 32.

⁴ *Ibid.* p. 36.

⁵ *Ibid.* p. 442.

⁶ *Ibid.*, p. 473.

⁷ GRÉARD, *op. cit.*, t. V, p. 126.

doctrines ou des méthodes pédagogiques recommandées par le Gouvernement : il devient un simple outil, l'instrument de travail d'usage quotidien.

*Liberté de
choix laissée
à
l'instituteur.*

Il est normal que ce soit l'ouvrier qui choisisse son outil ; les textes qui, depuis 1880, ont réglementé la matière, laissent à l'instituteur public une très grande liberté et une non moins grande responsabilité à cet égard. Le maître d'école choisit chaque année, à sa guise, les manuels dont il imposera l'usage à ses élèves ; une seule restriction est apportée à sa liberté : son choix doit porter sur un des ouvrages inscrits au catalogue départemental des livres autorisés dans les écoles publiques. Cette réserve est moins grave qu'elle ne le paraît, puisque le catalogue départemental est dressé par les instituteurs eux-mêmes. Il faut même y voir une garantie de réelle liberté : car le maître d'école, en se concertant avec ses collègues, peut se délivrer des suggestions d'une publicité trop habile ou de l'emprise d'un colporteur entreprenant.

*Comment
est établi le
catalogue
départemen-
tal.*

Les règles suivant lesquelles sont établies les listes départementales ont quelque peu varié depuis 1880 : la circulaire du 7 octobre 1880 ¹, sur le choix des livres scolaires, a été complétée par l'arrêté du 18 janvier 1887 (art. 20-22) ² ; et ce dernier texte a été modifié successivement par les décrets du 1^{er} juillet 1913 et du 21 février 1914 ³.

La procédure actuellement en usage est la suivante : chaque année, les instituteurs et institutrices titulaires d'un même canton se réunissent sous la présidence de l'inspecteur primaire, pour proposer les additions et les suppressions à faire au catalogue départemental. Ces propositions sont transmises à l'Inspecteur d'Académie, et soumises à une commission départementale qui, d'après

¹ *Bull. Adm.*, 1880, p. 1337. — Cette circulaire était envoyée en application de l'arr. du 16 juin 1880 (GRÉARD, *op. cit.*, t. V, p. 179).

² *Ibid.* p. 768.

³ *Bull. Adm.* 1913, t. II, p. 341, et 1914, t. I, p. 315. Cf. l'article de M. L. ROLLAND, paru dans la *Revue du Droit Public*, 1914, t. 31, p. 410.

les rapports des diverses conférences cantonales, dresse la liste des modifications à apporter au catalogue départemental. Cette liste est soumise à l'approbation du recteur ; en cas de conflit entre celui-ci et la commission départementale, la question est tranchée par le Ministre, après avis de la section permanente du Conseil Supérieur.

Les instituteurs, réunis en conférence cantonale, ont ainsi l'initiative de toutes les modifications à faire au catalogue départemental ; ils participent même, par la voix de leurs délégués au Conseil départemental, à la décision de la commission départementale ¹. D'ailleurs le nombre des ouvrages portés au catalogue départemental étant considérable, l'instituteur jouit en fait d'une liberté très grande dans le choix final du livre qu'il mettra entre les mains de ses élèves.

Cependant, le pouvoir central, responsable devant la nation, de l'enseignement donné dans les écoles publiques, s'est réservé un droit de veto, d'arbitrage et de contrôle. Le ministre peut, en effet, prononcer, après avis du Conseil Supérieur ², l'interdiction de manuels dans les écoles publiques, et même privées ; nous verrons plus loin l'usage qu'il a fait de ce droit de veto. En cas de conflit entre le recteur et une commission départementale, sur les modifications annuelles au catalogue, c'est lui qui décide en dernier ressort ³. Enfin, l'organisation hiérarchique de l'Université permet aux Inspecteurs d'Académie, présidents des commissions départementales, et aux Inspecteurs primaires, présidents des conférences cantonales, d'exercer par leurs conseils et leur autorité, une réelle influence sur le choix des instituteurs.

Si limités que soient leurs moyens d'action, il faut signaler enfin que les pères de famille peuvent aussi dire

Le rôle du ministre.

Les moyens d'action des parents.

¹ Le décret de 1914 a en effet introduit à la commission départementale les délégués des instituteurs.

² L'avis de la section permanente suffit pour les interdictions s'appliquant aux écoles publiques seulement (loi du 27 févr. 1880, art. 4, *loc. cit.*

³ Décret du 21 février 1914, art. 4, *loc. cit.*

leur mot dans cette question du choix des manuels. Ils peuvent saisir le Ministre d'une demande tendant à l'interdiction d'un manuel ; ils peuvent attaquer pour excès de pouvoir, devant le Conseil d'Etat, la décision par laquelle le Ministre prononcerait ou refuserait de prononcer l'interdiction d'un livre ; ils peuvent poursuivre l'instituteur qui choisirait un manuel non inscrit sur le catalogue départemental, ou, plus exactement, attaquer la décision de son supérieur hiérarchique qui refuserait d'arrêter un pareil agissement ¹.

Ces divers recours sont une garantie pour les pères de famille. On a parfois voulu faire plus, leur donner un moyen d'action préventif, les faire participer eux-mêmes à l'établissement du catalogue départemental. C'est ainsi que le décret du 1^{er} juillet 1913 prévoyait le dépôt pendant un mois du projet de catalogue départemental au secrétariat de l'Inspection académique ; les parents étaient autorisés à l'examiner et à présenter leurs observations écrites. Cette procédure d'enquête n'a pas été maintenue par le décret du 21 février 1914 ².

On peut le regretter. La liberté de l'instituteur dans le choix des livres, affirmait le duc de Broglie en 1883, « c'est la contrainte pour l'élève, et la contrainte aussi pour les parents ³ ». Son observation est exacte, en droit, aujourd'hui, comme elle l'était il y a quarante ans. Et si la question ne présente en fait aucune acuité, grâce au discernement et au tact du corps enseignant, il n'en est pas moins vrai qu'il serait désirable et logique ⁴ de don-

¹ Cf. L. ROLLAND, *loc. cit.*

² On considère parfois que les deux délégués cantonaux, introduits par ce décret dans la commission départementale, y siègent pour représenter les intérêts des pères de famille. Cf. L. ROLLAND, *loc. cit.*

³ *J. O.*, 31 mai 1883, déb. Sén. p. 596.

⁴ Il serait *logique* que l'Etat donne aux parents pour le choix des manuels autant de garanties qu'il en assure pour le choix des instituteurs ; or le recrutement de ceux-ci est entouré de mille précautions préventives, tandis que l'Etat se désintéresse presque entièrement du choix des manuels. Deux solutions peuvent seules apporter aux parents les garanties qu'ils seraient en droit de réclamer :

ner aux pères de famille une garantie de plus, en leur offrant l'occasion d'exprimer leur avis préventivement sur une question qui les intéresse au plus haut point.

§ 2 — L'action des parents.

J. Ferry, dans sa fameuse circulaire de 1883, a posé en principe que l'instituteur est « l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille ¹ ». Il en a déduit le devoir pour le maître de respecter scrupuleusement les opinions des parents ; il n'en a pas conclu que le maître dût s'entourer des conseils des pères de famille : cela eût pourtant été logique.

*Instituteurs
et parents.*

L'enseignement primaire public, en devenant laïque — pour devenir laïque — s'est quelque peu replié sur lui-même : la hiérarchie universitaire s'est renforcée, pour tenir tête à toutes les résistances ; l'instituteur a dû parfois s'isoler des familles afin de s'abriter des méfiances qui l'entouraient. Le maître d'école a cessé d'être un précepteur au service des parents ; il donne son enseignement au nom de la nation. Il n'éprouve donc aucun besoin de consulter les pères de famille sur le choix des manuels.

Nier pourtant que les parents exercent quelque action à cet égard, ce serait méconnaître l'influence des conversations quotidiennes et des contacts incessants, auxquels aucun habitant d'une commune rurale ne saurait se soustraire. Mais une telle action ne laisse aucune trace, et il n'est pas possible de porter sur elle un jugement précis.

*L'action des
parents.*

L'action des pères de famille peut, dans certains cas exceptionnels, se manifester d'une façon plus visible. Les tribunaux judiciaires ou administratifs ont été maintes fois saisis de plaintes dirigées contre des instituteurs ou

ou bien que l'Etat prenne l'entière responsabilité du choix, et que l'autorisation préalable soit rétablie ; ou bien, ce qui nous semble plus conforme à l'esprit de notre enseignement laïque, que les parents puissent exprimer leur avis sur ce choix. C'est la solution que nous préconisons au texte.

¹ GRÉARD, *op. cit.* t. V, p. 547.

contre l'Etat, pour des actes contraires à la neutralité scolaire¹ ; des manuels y ont été souvent mis en cause. Nous n'entreprendrons pas ici l'étude de cette jurisprudence abondante, si intéressante qu'elle puisse être. Nous nous bornerons à examiner rapidement les débats qu'a soulevés, à deux reprises, au Parlement, la question des manuels scolaires ; ils marquent les périodes de crise les plus violentes, dans les relations entre parents et instituteurs.

*Les débats
parlementaires
sur les
manuels.*

1) En 1883.

*Résistance
des parents
catholiques.*

Ces débats eurent lieu au Sénat en mai 1883, et à la Chambre en janvier 1910.

Des incidents s'étaient produits dans diverses communes depuis la mise en application de la loi du 28 mars 1882 ; des conflits s'étaient élevés entre parents et instituteurs, au sujet de l'emploi de certains livres scolaires. La résistance des pères de famille était souvent menée par les prêtres hostiles à l'enseignement laïque : c'est ainsi qu'à Beaumont-les-Autels, dix élèves, obéissant à une injonction du curé, qui les menaçait de les écarter de la communion, refusèrent de lire le livre de P. Bert, intitulé : « L'instruction civique à l'école² ». Dans le Tarn, les attaques furent surtout dirigées contre le manuel Compayré (« Eléments d'instruction morale et civique ») ; des parents retinrent leurs enfants loin de l'école où cet ouvrage était employé ; la commission scolaire de Lavaur excusa leur absence³.

*Condamna-
tion de 4
manuels.*

Cette résistance des parents catholiques reçut bientôt de l'Eglise une nouvelle impulsion. La Congrégation de l'Index avait condamné, le 15 décembre 1882, les quatre manuels de P. Bert, de G. Compayré, de J. Steeg (« L'instruction morale et civique ») et de Mme Henry Gréville

¹ Cette jurisprudence a été étudiée par J. DE VAURIGAUD dans sa thèse sur *Les rapports entre les instituteurs et les pères de famille* (Paris, 1911), et par René GILLES, dans sa thèse sur *Les droits du père de famille dans l'enseignement* (Paris, 1920). Cf. le *Bulletin de Législation scolaire*, où les principaux arrêts de cette jurisprudence sont commentés par M. GOBRON (1911-14).

² Cf. J. FERRY, *Disc. et Opin.* t. IV, p. 380.

³ D'après P. CARRIVE, *op. cit.* p. 74.

(« L'instruction morale et civique des jeunes filles »). De nombreux évêques portèrent cette décision à la connaissance de leurs ouailles, et dictèrent aux pères de famille leur devoir : « Les parents qui n'empêchent pas, par tous les moyens possibles, leurs enfants de lire [ces manuels] commettent un péché grave¹. » L'évêque de Valence fut surtout violent ; son mandement apprécie en ces termes l'enseignement civique : « C'est la démoralisation, la corruption, la dégradation érigée en système, la décomposition complète et sans remède de toutes les générations soumises à cette éducation honteuse et insensée². »

Il y avait là visiblement une campagne organisée. Le Gouvernement jugea qu'elle tendait moins à défendre la neutralité de l'école, qu'à compromettre l'application de la loi de 1882, et décida de résister à cette action des pères de famille dirigée par l'Eglise. La décision de la commission scolaire de Lavaur fut déférée au Conseil d'Etat, qui l'annula pour excès de pouvoir (16 mars 1883).

*Résistance
du Gouver-
nement.*

Le Conseil d'Etat, saisi d'un recours pour abus contre l'archevêque d'Albi, et les évêques d'Annecy, de Langres, de Viviers et de Valence, dénonça, dans son rapport, la théorie générale qui se dégageait des lettres épiscopales : « Cette pensée commune, remarque le président Collet, c'est que l'Eglise ne peut être dépouillée de la mission d'instruire la jeunesse, mission qu'elle considère comme procédant de la loi divine ; le but, c'est la résistance à la loi du 28 mars 1882 sur l'instruction primaire. Le moyen, c'est l'usage de la puissance spirituelle... Cette règle de neutralité, dont [les évêques] contestent la légitimité, devient une arme entre leurs mains pour battre en brèche la loi elle-même³. » Les déclarations d'abus

¹ Cit. dans le « Rapport présenté au nom de la section de l'intérieur, des cultes, de l'instruction publique et des beaux-arts, par M. le président Paul COLLET » (*J. O.*, 29 avril 1883, p. 2132).

² *Ibid.* p. 2134.

³ *Ibid.* p. 2130.

furent signées le 28 avril 1883, et les traitements des cinq prélats furent suspendus.

Les interpellations.

Dès le 5 mai, Batbie, sous forme d'une question posée au garde des sceaux, critiqua, en une argumentation strictement juridique, la doctrine exposée dans l'Avis du Conseil d'Etat ; Martin-Feuillée, ministre de la justice, en lui répondant, déborda le terrain juridique, et ne put s'empêcher de présenter quelques réflexions sur le fond même du débat et la valeur des manuels condamnés.

Trois semaines plus tard, le 26 mai 1883, le duc de Broglie demanda à interpellier le président du Conseil, Ministre de l'Instruction publique, « sur les moyens dont le Gouvernement compte user, pour assurer dans les livres destinés aux écoles primaires publiques, le respect qui est dû aux croyances et aux sentiments des familles ² ». L'interpellation eut lieu le 31 mai ³ ; J. Ferry y répondit aussitôt, et son discours provoqua une réplique de Chesnelong. L'ordre du jour pur et simple, accepté par le Gouvernement, fut voté par 175 voix contre 95.

2) *En 1910.*

*Associations
de pères de
famille.*

C'est dans des circonstances analogues que se déroulèrent les débats de 1910. Depuis quelque temps, s'étaient fondées dans diverses communes de France des associations de pères de famille ayant pour but de faire respecter la neutralité à l'école publique ⁴ ; les autorités ecclésiastiques encourageaient ce mouvement qui, dès le début, fut nettement catholique. Les évêques de France, en une lettre pastorale du 14 septembre 1909, interdirent aux fidèles l'usage de 14 livres scolaires, dont 8 manuels d'histoire, 3 de morale, 2 d'instruction civique et 1 de lecture. Ce mandement souleva d'assez nombreux inci-

¹ *J. O.*, 6 mai 1883, déb. Sén. p. 430.

² *J. O.*, 27 mai 1883, déb. Sén. p. 573.

³ *J. O.*, 1^{er} juin 1883, déb. Sén. pp. 594-611.

⁴ Cf. R. GILLES, *op. cit.* — L'association des familles du canton de Saint-Rambert, dont les statuts sont cités en exemple par M. G. GOYAU dans *l'Ecole d'aujourd'hui*, t. II, p. 410, a été fondée dès le 1^{er} octobre 1905.

*La lettre des
évêques du
14 septembre
1909.*

dents locaux ; des parents retirèrent ces livres des mains de leurs enfants, d'autres organisèrent des grèves scolaires. Le mouvement, soutenu par des associations organisées, lancé au milieu d'une population encore énervée par les « inventaires » et la fermeture des écoles congréganistes, semblait pouvoir prendre une certaine extension.

Il faut remarquer que la lettre des évêques ne se bornait pas à interdire des manuels. Elle condamnait le principe même de l'enseignement laïque : « ... la neutralité religieuse : principe faux en lui-même et désastreux dans ses conséquences, affirmaient les prélats... A toutes les époques et pour tous les pays, les souverains pontifes ont dénoncé et condamné l'école neutre... L'Eglise défend de fréquenter l'école neutre, à cause des périls que la foi et la vertu des enfants y rencontrent. C'est là une règle essentielle qu'on ne doit jamais oublier ¹. »

Telle était la situation, lorsque vint en discussion, devant la Chambre des Députés, le budget de l'Instruction publique. Treize interpellateurs en profitèrent pour demander au Gouvernement, alors présidé par M. A. Briand, avec M. G. Doumergue à la tête de l'Université, ce qu'il comptait faire, soit pour faire respecter la neutralité dans les manuels scolaires, soit pour défendre l'école laïque contre les menées cléricales. Les débats allongés par de multiples interventions, se déroulèrent à la Chambre du 14 au 24 janvier 1910 ; ils se terminèrent par un ordre du jour, favorable à la défense de l'école laïque, voté par 385 voix contre 137 ².

Cet exposé montre qu'en 1910, comme en 1883, ce sont des initiatives et des décisions ecclésiastiques qui engagèrent la bataille des manuels ; au nom des droits des pères de famille, au nom de la neutralité scolaire, c'est le droit pour les parents catholiques d'appliquer ces

Les interpellations.

Caractères de l'action des parents catholiques.

¹ D'après les citations faites au cours des débats de 1910, par M. G. DOUMERGUE (*J. O.*, 19 janv. 1910, déb. Ch. p. 162), et M. l'abbé GAYRAUD (*J. O.*, 21 janv. 1910, déb. Ch. p. 210).

² *J. O.*, 25 janv. 1910, déb. Ch., p. 382.

décisions qu'on voulait obtenir. Il n'y a rien là que de très logique. « Une conscience catholique, remarquait M. Gérard-Varet, à la Chambre, *ce n'est pas seulement une foi ; c'est une obéissance, une obéissance à une autorité spirituelle et le respect de la conscience, c'est le respect de l'obéissance.* » L'observation est profonde. Mais les conséquences de ce point de vue étaient inadmissibles pour les partisans de l'école laïque : Pour les catholiques, continuait M. Gérard-Varet, « la neutralité est l'humble déférence à l'égard de ce que l'Eglise a fait, de son passé, de tous les événements auxquels elle a été mêlée ; ... elle est l'acceptation du catholicisme moins l'enseignement du catholicisme ; elle est l'acceptation du catéchisme moins l'enseignement du catéchisme ; *elle est à l'école le prêtre invisible et présent*¹. »

Cela explique que, par deux fois, l'action des pères de famille se soit heurtée à l'opposition des défenseurs de la laïcité. Ceux-ci se sont méfiés de sollicitations faites dans de telles conditions ; ils ont considéré que ceux qui se posaient en défenseurs de la neutralité de l'école, cherchaient en réalité, par le détour des manuels, à rétablir le contrôle de l'Eglise sur l'enseignement public.

Relevé des passages de manuels, critiqués comme portant atteinte :

Laissant maintenant de côté tout ce qui, dans ces débats, dépasse la question des livres scolaires, nous noterons ci-dessous quelques-uns des passages de manuels qui furent dénoncés aux tribunes des deux Chambres, comme des atteintes à la neutralité de l'école publique. Ces citations peuvent être classées sous trois rubriques :

- 1° Atteintes à la neutralité politique ;
- 2° Atteintes à la neutralité religieuse ;
- 3° Atteintes à la vérité historique.

Nous les passerons rapidement en revue.

1) A la neutralité politique.

1° *Atteintes à la neutralité politique.* — De multiples passages du manuel P. Bert ont été critiqués comme portant un jugement tendancieux sur les institutions politi-

¹ GÉRARD-VARET (*J. O.*, 15 janv. 1910, déb. Ch. p. 104).

ques actuelles ; ils furent relevés, au cours même des débats sur la loi de 1882, par J. Simon et le duc de Broglie¹. Nous en citerons quelques-uns :

A propos des contributions indirectes : « ...elles ne sont pas très justes ».

A propos du Sénat : «... Mais, monsieur. — Mon enfant, je vois bien ce que vous allez dire, mais je suis ici pour vous enseigner ce qui existe, et non pour le critiquer. Cependant, je dois vous dire que beaucoup de grandes personnes trouvent cette égalité entre les grandes villes et les petits villages peu justes. Elles critiquent de même les inamovibles... Moi, je n'ai pas à vous donner d'opinions sur tout cela. Quand vous serez électeur, vous réfléchirez, et vous ferez ce que vous voudrez. »

A propos de l'inamovibilité de la magistrature : « ... Moi, je n'ai pas d'opinion à vous donner ici. Je vous dirai seulement que les juges de paix ne sont pas inamovibles, ni les juges et conseillers des tribunaux et cours de l'Algérie, ni les juges de commerce. »

Il faut remarquer qu'aucune allusion n'a été faite à ces atteintes à la neutralité politique, au cours des débats de 1883 et de 1910 ; toute l'attention était alors concentrée sur les manuels interdits par l'Eglise, et les motifs de ces condamnations étaient strictement religieux.

2° *Atteintes à la neutralité religieuse. — Soit par des affirmations contraires au dogme catholique.* — La lettre des évêques du 14 septembre 1909 explique l'interdiction des quatorze manuels en ces termes : « Ces manuels, dont la liste est annexée à la présente lettre pastorale, contiennent une foule de pernicieuses erreurs. Ils nient ou présentent comme insuffisamment démontrées les vérités les plus essentielles, telles que l'existence de Dieu, la spiritualité de l'âme, la vie future et ses sanctions, la déchéance originelle, et ils rejettent par voie de conséquences tout l'ordre surnaturel. — Aussi nous interdisons l'usage de ces livres dans les écoles, et nous

2) *A la neutralité religieuse.*

¹ J. SIMON (*J. O.*, 12 mars 1882, déb. Sén. p. 171) ; duc de BROGLIE (*J. O.* 14 mars 1882, déb. Sén. p. 188).

défendons à tous les fidèles de les posséder, de les lire et de les laisser entre les mains de leurs enfants, quelle que soit l'autorité qui prétende les leur imposer¹. » Les manuels interdits n'étaient pas seulement ceux qui, comme les ouvrages de Payot ou de Bayet, contenaient un exposé complet de la morale laïque, mais aussi ceux qui, par des allusions tendancieuses, risquaient de choquer la foi des enfants. L'exemple-type en est cette phrase du manuel P. Bert, qui avait soulevé l'indignation en 1883 : « Quand [l'enfant] ne croira plus aux miracles, il n'attendra plus rien des coups d'Etat². » — Les parlementaires ne se firent pas faute non plus de tourner en ridicule certaines corrections plus ou moins niaises, faites par les éditeurs pour que leurs livres soient plus laïques ; un seul exemple : à la 326^e édition, le « Tour de France par deux enfants », parle de l'église Notre-Dame et de l'Hôtel-Dieu ; « dans la 328^e édition, on a volé les tours de Notre-Dame, l'Hôtel-Dieu n'existe plus³ ! »

Soit par cette simple affirmation que l'homme est libre d'avoir une religion ou de n'en point avoir. — En 1883, cette phrase du manuel de P. Bert : « Vous pouvez aller ou ne pas aller à l'Eglise, changer de religion si vous le voulez, ou même n'en avoir aucune », avait passé presque inaperçue⁴. Il n'en fut pas de même en 1910 ; un des plus graves reproches faits par M. Grousseau⁵ et l'abbé Gayraud⁶ aux manuels interdits fut d'avoir porté le trouble dans la conscience de l'enfant, en lui disant qu'il avait le droit de ne pas avoir de religion.

Soit par l'inobservation du programme de 1882-87 qui mentionne les « devoirs envers Dieu ». — C'est ainsi que le manuel de Mme H. Gréville fut condamné en 1883, non

¹ Cité par l'abbé GAYRAUD (*J. O.*, 21 janv. 1910, déb. Ch. p. 211).

² Cf. interpellation BUFFET sur l'affaire de Beaumont-les-Autels (*J. O.*, 11 juil. 1882, déb. Sén., et CHESNELONG (*J. O.*, 1^{er} juin 1883, déb. Sén. p. 607).

³ GÉRARD-VARET (*J. O.*, 15 janv. 1910, déb. Ch. p. 105).

⁴ Voir cependant BUFFET (*J. O.*, 17 mars 1882, déb. Sén. p. 225).

⁵ *J. O.*, 18 janv. 1910, déb. Ch. p. 119.

⁶ *J. O.*, 21 janv. 1910, déb. Ch., p. 216.

pour ce qu'il disait, mais pour ce qu'il omettait de dire ¹ ; aucun chapitre de ce manuel ne traite, en effet, des devoirs envers Dieu, qui figurent pourtant aux programmes officiels. C'est à ce propos que le duc de Broglie présenta cette remarque, que les événements devaient justifier par la suite : dans votre programme, « Dieu est là, semble-t-il, à titre provisoire et pour n'y pas rester... On a traité Dieu comme un fonctionnaire, qu'on laisse en place jusqu'à ce qu'il ait accompli le temps nécessaire pour sa retraite ² ».

Soit enfin par le simple exposé d'institutions civiles contraires au dogme catholique. — La seule critique que nous ayons relevée en 1883 contre le manuel de G. Compayré est relative à un passage où l'auteur explique que la cérémonie du mariage civil suffit à unir légalement les époux ; cette affirmation, conforme au Code civil, mais contraire à la doctrine catholique, fut dénoncée par Chesnelong ³, comme de nature à choquer les croyances des pères de famille catholiques, et donc comme contraire à la neutralité.

3° Atteintes à la vérité historique. — C'est sur ce point que les critiques s'exprimèrent avec le plus de violence.

Le dernier chapitre du manuel P. Bert, sur « les bienfaits de la Révolution », souleva les protestations indignées du duc de Broglie : Comment peut-on soutenir, s'exclamait-il, « qu'avant 1789, il n'y avait en France ni

3) *A la vérité historique.*

¹ Il faut cependant noter les critiques faites par l'évêque de Nîmes qui condamne trois phrases de ce manuel : « 1° La tolérance consiste à reconnaître aux autres le droit d'agir comme bon leur semble, tant qu'ils ne manquent pas de respect aux lois ; 2° Le devoir strict est ce que chacun de nous est obligé de faire, si l'on ne veut pas être blâmé des honnêtes gens ; 3° La politesse est le premier devoir réciproque du haut en bas de l'échelle sociale ». L'évêque ajoute : « On y trouve des espérances dangereuses et illusoires, comme dans cette phrase : il y a beaucoup à faire pour améliorer la situation morale de la femme ; des progrès nécessaires seront accomplis avec le temps ». (Cité par MARTIN-FEUILLET, *J. O.*, 6 mai 1883, déb. Sén. p. 436).

² DUC DE BROGLIE (*J. O.*, 1^{er} juin 1883, déb. Sén. p. 596).

³ CHESNELONG (*J. O.*, 1^{er} juin 1883), déb. Sén. p. 608).

grandeur, ni prospérité, ni civilisation, ni justice ; ... qu'avant cette date prédestinée, il n'y avait plus que deux classes en France, des nobles fainéants et corrompus qui n'avaient même pas le courage des champs de bataille, et des paysans à demi sauvages qui mangeaient de l'herbe quand ils ne se mangeaient pas les uns les autres..., qu'avant 1789, l'idée de Patrie n'existait pas en France¹. » Il faut remarquer qu'à partir de la 11^e édition de son manuel, et pour répondre à ces critiques, P. Bert cita ses sources, à propos de chaque fait rapporté. Il n'en reste pas moins que le choix de ces faits soit tendancieux, et que les commentaires de l'auteur soient d'une partialité systématique².

C'est en 1910 que les interpellateurs s'efforcèrent, avec le plus d'insistance, de redresser l'histoire de France. Le débat fut élargi considérablement : ce ne fut plus la Révolution seulement, mais toute l'histoire, qui fut passée au crible de la critique catholique. L'œuvre de civilisation accomplie par l'Eglise au moyen âge avait été, affirmait-on, méconnue par les historiens de l'école libérale ; les auteurs de manuels s'étaient inspirés des œuvres de ceux-ci, en exagérant leurs jugements déjà pleins de partialité ; il était temps de faire connaître aux écoliers que le plus grand siècle de l'histoire de France était le XIII^e siècle, et de rétablir la vérité des faits sur certains actes fréquemment et violemment reprochés à l'Eglise catholique, sur les massacres de la Saint-Barthélemy, par exemple³.

¹ DUC DE BROGLIE (*J. O.*, 14 mars 1882, déb. Sén. p. 189).

² P. Bert n'avait d'ailleurs pas le monopole de la partialité. Un exemple suffira pour faire entendre l'autre son de cloche ; nous trouvons dans « *Le Bon Instituteur*, ou la véritable instruction civique opposée à celle de M. P. Bert, par un de ses amis » (libr. chrétienne, Lyon 1886), cette interprétation inattendue de la devise républicaine : « Avant 1789, on était libre puisqu'on ne demandait pas la liberté ; depuis 1789, on ne l'est plus puisqu'on la demande sans cesse. Avant 1789, régnait la vraie égalité, l'égalité dans la compensation ; depuis 1789, règne l'égalité devant la loi, qui se traduit en fait par l'inégalité. »

vier 1910).

³ Cf. en particulier la fin du disc. de l'abbé GAYRAUD (*J. O.*, 21 janvier 1910).

Les interpellations de 1883 et de 1910 n'ont pas abouti aux votes que désirait l'opposition. Elles n'ont pourtant pas été sans effets. En étudiant les manuels d'instruction civique actuellement en usage, nous constaterons qu'on n'y trouve plus, sur les problèmes politiques, de remarques aussi tendancieuses que celles où se complaisait P. Bert. En ce qui concerne les manuels d'histoire, des progrès d'impartialité ont aussi été réalisés, quoique la vérité historique soit bien difficile à connaître, et qu'elle soit d'une nature trop complexe pour que des écoliers de 10 ans puissent la comprendre intégralement. Quant aux atteintes à la neutralité religieuse, celles qui proviennent d'un manque de tact de l'auteur peuvent être, et sont de plus en plus évitées ; mais il en est d'autres qui nous paraissent inévitables : car il existe des incompatibilités absolues entre la doctrine de l'Eglise catholique et le principe fondamental de l'école laïque ; les évêques de France l'ont affirmé le 14 septembre 1909, et ils sont les mieux placés pour en juger.

*Résultats
obtenus.*

§ 3. — L'action du Conseil Supérieur

Le Conseil Supérieur ne dispose que d'un moyen d'action directe sur les manuels scolaires : son droit d'interdiction.

Il lui est pourtant arrivé une fois, depuis 1882, de faire davantage. C'était au lendemain de l'interpellation du duc de Broglie, sur les manuels d'instruction morale et civique ; l'agitation soulevée par la mise à l'index des quatre manuels, le retentissement des débats de la Haute Assemblée, répandaient quelque inquiétude dans le corps des instituteurs ; la très grande nouveauté de cet enseignement était une cause d'hésitations et de trouble. C'est alors que J. Ferry, après avoir pris l'avis du Conseil Supérieur, décida d'adresser aux instituteurs des instructions précises sur la nature du nouvel enseignement, et y joignit une liste de manuels : ce fut l'objet de la fameuse circulaire du 17 novembre 1883.

*Manuels
indiqués
dans la
circulaire de
1883.*

Cette liste ¹ ne contient pas, comme on l'a dit à tort, les titres des manuels *approuvés* par le Conseil Supérieur ; c'est un simple relevé des livres d'instruction morale et civique choisis par les conférences d'instituteurs de tous les cantons de France. J. Ferry, même en cette circonstance délicate, est donc resté fidèle à son principe ; il n'a appuyé de sa recommandation aucun manuel, et s'est borné à éclairer les instituteurs en leur signalant les ouvrages, déjà nombreux, entre lesquels ils pouvaient choisir ; il affirmait par là-même son intention de ne pas interdire les manuels condamnés par l'Index.

Liste des
manuels
interdits.

Depuis cette époque, les seules décisions prises par le Conseil Supérieur en matière de manuels sont des interdictions. Elles sont en nombre très restreint : 22 en 40 années. Nous en donnons ci-dessous la liste, telle que nous l'avons relevée au Bulletin Administratif du Ministère de l'Instruction publique :

Date de l'arrêté d'interdiction ²	Titre du Manuel interdit
21 juillet 1892	<i>Catéchisme du diocèse d'Aix</i> (édit. 1890).
4 janvier 1893	<i>Catéchisme du diocèse de Rennes</i> (éd. 1892).
id.	<i>Catéchisme du diocèse de Luçon</i> (édit. 1892).
19 août 1898	<i>Les fleurs de l'histoire</i> , par Th. VALENTIN.
24 juillet 1899	Mme X... : <i>L'A B C du ménage</i> .
1 ^{er} août 1900	MARÉCHAL et AUZOU : <i>Histoire contemporaine</i> (t. II).
29 mars 1901	Abbé VANDEPITTE : <i>3 Manuels d'histoire de France</i> .

¹ GRÉARD, *op. cit.* t. V., p. 549.

² Voir tous ces textes à leurs dates dans la collection du *Bull. Adm.* Les dates imprimées en italiques sur notre liste indiquent les interdictions prononcées *dans les écoles publiques seulement* ; toutes les autres interdictions s'appliquent aux écoles publiques et aux écoles libres.

8 juillet 1901	MELIN : <i>Histoire de France, des origines à 1898.</i>
id.	<i>Lettres chrétiennes en France au dix-neuvième siècle.</i>
13 déc. 1901	4 Brochures de la collection dite « Union Nationale de France ».
id.	F. T. D. : <i>Histoire de France.</i>
id.	Abbé COURVAL : <i>Histoire de France.</i>
id.	Un professeur d'histoire : <i>La première histoire de France.</i>
26 mai 1902	Abbé COURVAL : <i>Histoire contemporaine à l'usage de la jeunesse.</i>
id.	Abbé GAGNOL : <i>Cours d'histoire (1789 à nos jours).</i>
28 juin 1902	<i>Leçons d'agriculture élémentaire et d'économie domestique.</i>
20 déc. 1902	<i>Histoire contemporaine de 1789 à 1895</i> (éd. R. Prudhomme).
30 juillet 1904	Le P. A. HILLAIRE : <i>La religion démontrée, ou les fondements de la foi catholique devant la raison et la science.</i>
5 août 1905	HERVÉ et CLÉMENDOT : <i>Histoire de France.</i>
5 janvier 1907	Abbé VANDEPITTE : <i>Petite histoire de l'Eglise.</i>
24 juillet 1908	P. D'ORSAY : <i>Livret d'instruction morale et civique.</i>
23 juillet 1913	Le P. A. HILLAIRE : <i>Manuel de cantiques populaires.</i>

Ces divers arrêtés ne sont pas motivés. Il faudrait, pour connaître avec exactitude les règles suivies en cette matière par le Conseil Supérieur, pouvoir consulter les procès-verbaux de ses délibérations, et analyser les rapports qui ont été présentés sur chacun de ces ouvrages. A défaut de ces documents, nous avons essayé de nous faire une idée approximative des principes suivis en cette ma-

*Les arrêtés
ne sont
pas motivés.*

tière par le Conseil Supérieur, en étudiant quelques-uns des livres interdits.

*Etude des
manuels
interdits :*

Nous avons examiné particulièrement les divers manuels d'histoire. Tous, sauf celui de MM. Hervé et Clémendot, sont écrits par d'ardents défenseurs de l'Eglise catholique et des adversaires convaincus de l'œuvre de la Révolution.

*1) Manuels
catholiques.*

*Ils sont
écrits pour
glorifier
l'œuvre de
l'Eglise,*

Ces divers auteurs tentent d'accomplir une véritable rénovation de l'enseignement historique, en vue de la justification et de la glorification de l'Eglise. « Que d'enfants baptisés, sans défense contre l'erreur, remarque le préfacier de M. l'abbé Vandepitte, ont encore entre les mains, faute de mieux peut-être, des livres où sont répétés les vieux mensonges de Voltaire et des Encyclopédistes, où sont résumées les fantaisies de Michelet ou encore les théories d'Henri Martin ! Que de manuels copiés servilement les uns sur les autres, où pullulent les légendes historiques cent fois victorieusement réfutées ! Que d'autres où le rôle de l'Eglise est inconsciemment amoindri, quand il n'est pas systématiquement défiguré ! Combien de fois a-t-on regretté de ne point le voir présenté avec cette ampleur souveraine qui pénètre l'esprit par tous les côtés et qui s'empare pour toujours de la jeunesse ¹ ! » Justifier l'Eglise catholique de toutes les accusations qu'ont portées contre elle les historiens de l'école libérale ; mettre en pleine lumière le rôle essentiel qu'elle a joué dans l'histoire de la France ; « prouver que la foi religieuse fut pendant quinze siècles l'âme de la patrie et la pensée dominante de ses grands historiens ² » : telle est la mission que se sont fixée ces auteurs.

Ils écrivent l'histoire avec un parti pris catholique, comme d'autres l'ont écrite avec un parti pris anticatholique. Nous reproduisons aux annexes quelques pages de ces manuels, en les rapprochant des récits correspon-

¹ D^r SALEMBIER, préface de *l'Histoire de France*, de l'abbé VANDEPITTE, p. VII.

² *Ibid.* p. VI.

dants de l'Histoire de M. Hervé ¹. Le contraste est frappant.

En condamnant ces ouvrages, le Conseil Supérieur a-t-il prétendu se poser en défeuseur et en juge de la vérité historique ? Nous l'ignorons, mais ne le croyons pas : une telle attitude l'aurait logiquement conduit à prononcer beaucoup d'autres interdictions ; car nombreux sont les manuels, où sont tranchés avec une simplicité déconcertante les problèmes historiques les plus complexes et les plus discutés.

Serait-ce alors que le Conseil Supérieur ait voulu condamner ce point de vue qui voit dans tous les faits de l'histoire l'intervention de la Providence ? cette préoccupation constante de « montrer la mission providentielle de notre pays, principalement dans ses rapports avec la Papauté », de voir dans la France « le soldat de Dieu et le confesseur de la foi ² », en un mot, de conter les gestes de Dieu accomplis par les Francs ? Enseigner ainsi l'histoire de France dans les écoles publiques serait à coup sûr enfreindre le principe de la laïcité. Mais il nous semblerait abusif d'y voir quoi que ce soit de « contraire aux mœurs, à la Constitution et aux lois ». L'interdiction de ces manuels dans les écoles libres ne peut pas être justifiée par cette considération.

Nous ne voyons qu'un motif plausible à ces condamnations : c'est l'attitude d'hostilité systématique qu'ont prise ces auteurs vis-à-vis de la Révolution Française, des principes de 1789 et parfois même de l'œuvre de la Troisième République. Voici quelques extraits caractéristiques :

« La Révolution, c'est l'esprit du mal prenant possession de la société chrétienne, c'est l'orgueilleuse raison humaine s'insurgeant contre Dieu, et faisant à l'Eglise et à la religion, à la vérité et au bien, une guerre tantôt sourde et tantôt ouverte, mais toujours acharnée, implacable, sans trêve ni merci. Ainsi envisagée, la Révolution

et montrer la mission providentielle de la France.

Leur hostilité systématique

contre la Révolution,

¹ Cf. annexe II, p. 356.

² D^r L. SALEMBIER, *loc. cit.*, p. VI.

est fille de Satan et de la Renaissance païenne du xvi^e siècle ; la Réforme protestante, le Jansénisme et la Philosophie l'ont nourrie de leur venin ; l'absolutisme du roi, la corruption des grands et les souffrances du peuple ont favorisé son développement ; elle a eu pour tuteurs naturels les athées et les impies, les francs-maçons et les juifs, qui sont encore aujourd'hui ses plus fervents adeptes et ses meilleurs défenseurs ; son but apparent et avoué, c'est un certain progrès résumé dans ces trois mots magiques : liberté, égalité, fraternité ; ses armes sont le mensonge, l'audace, la violence ; sa devise : ni Dieu ni maître !... Cette lutte aujourd'hui n'a point cessé, elle reste circonscrite entre la Révolution et l'Eglise, et celle-ci est obligée de défendre seule la civilisation chrétienne dont elle avait réussi, par son influence séculaire, à doter glorieusement la France ¹. »

« En résumé, tous ces bouleversements n'avaient qu'un but : mettre les droits de l'homme à la place des droits de Dieu, l'Etat à la place du roi, la licence à la place de l'autorité, l'impiété à la place de la religion, l'égoïsme à la place de la charité, le vice à la place de la vertu ². »

A propos de la prise de la Bastille. — « Quatorze juillet : journée de lugubre mémoire, où fut consommé, au nom de la liberté, le triomphe de la force sur l'autorité des lois et du roi ³. » Le récit de la prise de la Bastille est illustré, dans le manuel de l'abbé Gagnol, de ce seul dessin : « Tête de Foulon au bout d'une pique » ; l'auteur affirme que la Bastille était une « prison très douce, malgré les horreurs qu'on a fait courir sur son compte ⁴ ».

A propos de l'œuvre de la Constituante. — « Comme si la foule avait besoin d'être poussée sur le chemin du désordre, l'Assemblée allait autoriser inconsciemment son despotisme sans frein et ses attentats croissants par la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen ⁵. » —

*les principes
de 1789,*

¹ Abbé VANDEPITTE, *Histoire de France*, p. 396.

² *Ibid.*, p. 411.

³ Abbé VANDEPITTE, *Petite Histoire de France*, p. 248.

⁴ Abbé GAGNOL, *Histoire de France*, p. 294.

⁵ *Ibid.*, p. 296.

« Sous prétexte de liberté, d'égalité et de fraternité, elle fit beaucoup de mal, et le bien qu'elle fit, elle le fit fort mal¹. »

A propos des principes de 1789. — « 1° Il est évident que le principe de l'autorité ne peut se trouver dans le peuple. Le peuple a la faculté, selon les temps et les lieux, de nommer le souverain si le trône n'est pas héréditaire ; mais alors, quand le vote est régulièrement fait, ce n'est pas le peuple qui confère le pouvoir au chef nommé, il le tient directement de Dieu. 2° La liberté absolue de la presse n'a jamais été admise par un gouvernement sage ; car il faut non seulement que le mal soit réprimé quand il est fait, mais encore qu'il soit prévenu pour l'empêcher de se produire. 3° La définition de la loi comme l'expression de la volonté générale est fausse. Cette loi, même voulue par la majorité, doit être juste pour que la conscience du citoyen soit tenue à l'obéissance. Autrement la loi ne serait que la raison du plus fort et un moyen toujours sûr d'écraser les minorités². »

A propos des lois scolaires. — « Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique, veut mettre l'instruction primaire entre les mains du Gouvernement... Sous prétexte de rendre l'instruction obligatoire et gratuite pour tous les enfants de 7 à 13 ans, les Chambres prescrivent qu'elle sera désormais laïque ou neutre, c'est-à-dire donnée en dehors de toute religion. Le budget de l'instruction publique est plus que doublé et l'Etat ruine les contribuables par la construction forcée de véritables palais scolaires. — Pour atténuer les funestes effets de cette *loi scélérate* de 1882, les catholiques fondent partout où ils le peuvent des écoles libres, où l'on forme encore des chrétiens ; presque partout, les écoles libres regorgent d'élèves, les écoles laïques manquent de sujets³ ! »

Il semble que les auteurs de ces manuels se soient fixés

¹ Abbé VANDEPITTE, *Précis d'histoire de France*, p. 110.

² Abbé COURVAL, *Histoire contemporaine*, p. 22. — Cet extrait a été dénoncé par M. G. Doumergue, Ministre de l'Instruction publique, comme l'une des manifestations des tendances anti-républicaines de l'enseignement libre (*J. O.*, 19 janv. 1923, déb. Ch., p. 168). Cp. p. 230, note 1.

³ Abbé VANDEPITTE, *Histoire de France*, p. 537.

comme but essentiel, de faire haïr l'œuvre de la Révolution, de faire mépriser ¹ les principes de 1789, et d'ébranler ainsi le régime républicain. En interdisant ces divers ouvrages, le Conseil Supérieur a manifesté sa ferme volonté de résister à pareille tentative, de faire respecter la Constitution et les lois.

2) *Manuel
Hervé.*

« L'Histoire de la France et de l'Europe », de MM. Hervé et Clémendot est une œuvre considérable et originale à bien des égards. Son mode d'exposition ne nous paraît guère à la portée des « grands élèves de l'enseignement primaire et primaire supérieur » auxquels il est destiné. Il ne manque pourtant pas d'attrait pour les adultes : c'est une puissante synthèse de l'histoire générale, conçue avec une partialité évidente, mais rectifiée par « le souci qu'a eu l'auteur de faire entendre sur chacune des grandes questions controversées de la politique contemporaine, les « sons de cloche » des deux ou trois partis politiques entre lesquels les jeunes gens auront à opter plus tard en toute liberté et en pleine connaissance de cause ². »

M. Hervé a lui-même défini, dans sa préface, l'esprit qui anime son ouvrage : « Au lieu d'être seulement laïque et républicain, comme l'esprit de quelques récents manuels, il est en outre résolument pacifique et nettement hostile au patriotisme, tel qu'on l'a enseigné jusqu'à ces dernières années dans les écoles de la République. Sous couleur de patriotisme, ce qu'on a prêché depuis trente ans aux jeunes générations, ce n'est pas l'amour de la République ou de la justice sociale, c'est une espèce de religion nouvelle, faite de mysticisme, d'idolâtrie du sabre, d'épaisse vanité nationale et de haine de l'étranger ³. »

¹ Nous disons *mépriser* et non pas *contester*. Car nous estimons que les principes de 89 ne sont pas un dogme, sur lequel aucune discussion ne puisse être admise. Si le manuel de l'abbé COURVAL s'était borné à discuter la valeur de ces principes (comme dans le passage indiqué au texte), nous pensons qu'il n'y eût pas eu là un motif suffisant d'interdiction ; mais en maints autres endroits, il suggère le mépris systématique des principes révolutionnaires et des institutions républicaines.

² G. HERVÉ, *Histoire de la France et de l'Europe*, p. VI.

³ *Ibid.*

L'arrêté du 5 août 1905, qui condamne le manuel Hervé, est le seul texte d'interdiction qui donne un motif : il explique que cet ouvrage est un « livre de propagande politique, et non un manuel d'histoire ¹ ». Il condamne donc à la fois le mode d'exposition adopté par l'auteur, et l'esprit dans lequel ce livre fut écrit.

Il importe de remarquer que l'interdiction du manuel Hervé ne vise que les écoles publiques. Cet ouvrage peut donc être librement employé dans les écoles privées.

Il faudrait multiplier les citations pour rendre compte des tendances de l'Histoire de M. Hervé. Il sera plus rapide et aussi suggestif de citer ici les titres de quelques-unes des gravures choisies par l'auteur pour illustrer chaque chapitre :

Motifs de son interdiction.

Une manifestation de ses tendances :

Le choix des illustrations.

Titre du chapitre	Texte de l'illustration
Le Christianisme dans le monde romain.	Le sermon sur la montagne : « Si l'on 'te frappe sur une joue, présente l'autre joue. »
Le clergé au moyen âge.	L'Inquisition au moyen âge : le supplice des « brodequins ».
Le clergé sous l'Ancien Régime.	Ignace de Loyola. (De chaque côté du portrait du fondateur des Jésuites, se dresse un bûcher). Autres illustrations du même chapitre : supplice d'Et. Dolet, les dragonnades, supplice du jeune Labarre.
La Révolution de la bourgeoisie.	Une vente aux enchères des biens nationaux : une bonne partie des terres de l'Eglise furent achetées par les bourgeois, sous l'œil envieux des paysans.
Le Consulat et l'Empire.	« Vive l'Empereur ! » (La gravure représente une pyramide de crânes humains.)

¹ *Bull. Adm.*, 1905, t. II, p. 416.

- La Deuxième République. Après les journées de juin, la bourgeoisie républicaine fait déporter en masse les ouvriers socialistes.
- Le Second Empire. Le 2 décembre 1851, les chefs de la bourgeoisie républicaine qui avaient fait déporter les insurgés de juin, sont arrêtés à leur tour, et déportés par les soldats du coup d'Etat.
- L'Asie contemporaine La civilisation européenne en Asie : la répression de l'insurrection de l'Inde par les Anglais.
- L'Afrique contemporaine. La civilisation européenne en Afrique : les troupes françaises enfumant une tribu arabe, hommes, femmes et enfants, dans les grottes du Dahra, en Algérie.

Aucune de ces illustrations ne constitue, à vrai dire, un mensonge historique. Les faits représentés sont exacts ; mais leur choix est tendancieux. M. Hervé symbolise la civilisation européenne en Afrique par la scène tragique du Dahra ; un autre historien pourrait, avec autant de sincérité, la symboliser dans le geste de Savorgnan de Brazza, brisant les fers des esclaves qui ont touché la hampe du drapeau français.

Nul ouvrage scolaire ne peut prétendre faire un exposé complet de l'histoire. L'art d'un auteur de manuel se résume en deux termes : *choisir* les faits essentiels, les *exposer* de façon telle qu'ils pénètrent dans l'esprit de l'enfant. C'est dans ces deux actes que se manifeste sa personnalité.

Pour choisir, l'auteur doit apprécier la valeur relative des faits ; quel peut être son critérium ? En matière scientifique, les grandes lois de la physique ont pu être définies, et distinguées de multiples expériences d'intérêt

*La
neutralité
impossible
dans les
livres
élémentaires
d'histoire.*

secondaire ; encore cette échelle des valeurs est-elle basée sur des hypothèses qui varient avec les progrès de la science elle-même. En matière historique, l'appréciation de l'importance relative des faits est plus difficile encore ; l'histoire est une expérience qui se prolonge sans cesse, et dont chaque homme est un élément : où l'auteur de manuel pourrait-il donc trouver un critérium *indiscutable*, qui lui permît de discerner les événements essentiels de l'histoire humaine ? Il se laisse inévitablement guider par ses opinions et ses préférences : en ce qu'il dit, en ce qu'il omet de dire, il est partial, bon gré mal gré.

D'autre part, si son exposé reste purement objectif, il risque d'être trop sec pour intéresser l'écopier. Pour se faire écouter, l'auteur doit mettre son âme dans ce qu'il écrit : mais il agit alors sur l'âme de l'enfant.

Il n'est pas possible qu'un manuel élémentaire d'histoire soit absolument neutre.

Au reste, qu'est-ce que la neutralité ? Ce mot, que l'on emploie sans cesse, ne se trouve dans aucune de nos lois scolaires. Le seul commentaire que nous en ayons — non pas du mot, mais de l'idée — se trouve dans la circulaire de J. Ferry, du 17 novembre 1883 ; et, nous l'avons vu, le Ministre s'est borné à y donner aux instituteurs des conseils de tact¹. La neutralité absolue ne peut pas exister à l'école primaire ; elle ne peut pas exister dans un manuel élémentaire. Ce que le Conseil Supérieur demande aux instituteurs, ce qu'il exige des auteurs de manuels, c'est simplement du tact, assez de délicatesse pour ne froisser personne.

Dans ses arrêts sur les manuels scolaires, le Conseil Supérieur ne s'est posé ni en arbitre de la vérité historique, ni en juge des méthodes pédagogiques, ni en défenseur aveugle d'un dogme républicain : il s'est borné à condamner les fanatismes, qu'ils viennent de droite ou de gauche, fanatisme antirépublicain ou fanatisme anti-patriotique.

*Qu'est-ce que
la
neutralité ?*

*Le Conseil
Supérieur
condamne
seulement
le
fanatisme.*

¹ Voir ci-dessus, p. 189.

*Le cas du
livret de
P. d'Orsay.*

Et pourtant... : il est un de ces manuels dont l'interdiction reste pour nous incompréhensible ; c'est le « Livret d'Instruction morale et civique », de P. d'Orsay¹. Nous avons lu et relu cette brochure de 50 pages, cherchant à découvrir les motifs qui avaient pu inspirer sa décision au Conseil Supérieur ; nos recherches sont restées vaines. Si nous trouvons naturel que ce manuel, dont une leçon est consacrée à l'Eglise, ne soit pas admis dans les écoles publiques, nous n'y avons rien remarqué qui fût « contraire aux mœurs, à la Constitution et aux lois », et pût donc justifier son interdiction dans les écoles libres.

Ce livret contient d'abord 50 leçons de morale. Les « devoirs envers Dieu, devoirs des enfants dans la famille, devoirs des enfants à l'école, devoirs envers la Patrie, devoirs envers la société, devoirs envers soi-même » y sont exposés très brièvement, suivant une méthode dont la valeur pédagogique est contestable, mais en des termes d'une correction légale parfaite. Nous relevons même dans la leçon sur le « respect de la liberté du prochain » cette phrase, exprimant une idée souvent omise dans les manuels catholiques : « Nous avons le droit de croire et de suivre telle religion qui nous plaît². »

Les 34 leçons d'instruction civique qui suivent, sont un exposé strictement objectif de nos institutions politiques ; aucune appréciation ne l'accompagne, aucune lacune tendancieuse ne peut y être relevée. Le texte de la Déclaration des Droits de l'Homme y est même intégralement reproduit, et aucune observation n'est présentée sur les principes de la souveraineté nationale ou la définition de la loi, généralement critiquées par l'Eglise.

Alors pourquoi cette interdiction ? Serait-ce à cause de la faiblesse pédagogique de l'ouvrage ? Mais des centaines de manuels sont au même niveau ou même plus insuffisants encore ; pourquoi celui-ci et non les autres ?

¹ Ed. Lethielleux, 10, rue Cassette, Paris.

² P. D'ORSAY, *Livret d'instruction morale et civique*, p. 13.

Serait-ce à cause de la personnalité de l'auteur, rédacteur ardent d'une « Croix » de province ? Mais alors le Conseil Supérieur marcherait sur les traces de la Congrégation de l'Index, qui condamne des livres *ratione auctoris*, et nous nous trouverions en présence d'un précédent bien dangereux.

Nous ne pouvons conclure. Il faudrait, pour éclaircir le mystère, avoir accès aux archives du Ministère de l'Instruction publique, et consulter le rapport d'après lequel le Conseil Supérieur a pris cette décision.

Il faut remarquer d'ailleurs que cette question ne présente guère qu'un intérêt historique. Voici plus de dix ans que le Conseil Supérieur n'a prononcé aucune interdiction. L'époque où des hommes politiques tentaient d'user des manuels scolaires pour préparer dans l'avenir le triomphe de leur parti semble passée ; les auteurs actuels sont presque tous des éducateurs, qui professent un égal respect de la vérité et de l'enfant.

B. — LES MANUELS ET LEÇONS-TYPES D'INSTRUCTION CIVIQUE

Il y aurait une bien curieuse étude à entreprendre sur les manuels d'instruction ou d'éducation civique qui ont été publiés en France, depuis la Révolution. Toute l'histoire de l'opinion publique se reflète dans ces petits livrets, dont les pages, souvent naïves, parfois niaises, reproduisent, en les réduisant à leur expression la plus simple et la plus catégorique, les idées courantes d'une époque. L'enthousiasme optimiste et le jargon emphatique de la Révolution sont tout entiers dans le « Catéchisme français, ou principes de philosophie, de morale et de politique républicaine », par Poisson de la Chabeaussière, dont le Directoire ordonna l'emploi dans toutes les écoles primaires¹. Quelques années plus tard, le despotisme de Napoléon I^{er} s'affirme avec audace dans le « Caté-

¹Loi du 11 germinal an IV (GRÉARD, *op. cit.* t. I, p. 128).

chisme à l'usage de toutes les Eglises de l'Empire français¹ ». Le catalogue de ces ouvrages, tantôt officiels, tantôt écrits par de simples particuliers, plus ou moins bien inspirés par les révolutions successives, pourrait être prolongé à travers tout le xix^e siècle.

*Les
premiers
manuels.*

Cette littérature spéciale fut entièrement renouvelée à l'époque des lois scolaires ; l'établissement de la laïcité dans les écoles publiques, la création d'un enseignement civique à l'école primaire provoquèrent la publication d'un grand nombre de ces manuels ; beaucoup d'auteurs de talent, J. Simon, Compayré, Liard, H. Marion, Mézières, etc., se mirent à cette tâche délicate. M. E. BOUTROUX a étudié cet effort de création de l'enseignement civique, en un article d'observation très fine et de philosophie profonde².

Les livrets.

Beaucoup d'autres manuels d'instruction morale et civique ont été édités depuis cette époque. La plupart portent la signature d'hommes du métier, inspecteurs ou instituteurs : les philosophes et les hommes politiques ont cédé la place aux pédagogues, et les manuels ont disparu devant les livrets. A l'effort de création, a succédé un effort d'adaptation. M. F. Buisson a étudié cette seconde étape de la littérature née de la morale laïque, en un article très documenté paru en 1896³.

Nous étudierons dans les pages qui suivent quelques-uns des manuels qui sont *actuellement* en usage dans les écoles primaires élémentaires et supérieures. Nous avons trouvé la liste des ouvrages les plus répandus dans le catalogue des « Livres et Matériel d'enseignement », publié pour la rentrée 1923 par le Cercle de la Librairie⁴.

Nous limiterons notre examen aux manuels ou aux

¹ Cf. extrait, annexe II, p. 354.

² E. BOUTROUX, *Les récents manuels de morale et d'instruction civique*, article paru dans la *Revue Pédagogique*, numéro du 15 avril 1883, pp. 289-342.

³ F. B., *Les nouveaux livrets de morale*, art. paru dans la *Revue Pédagogique*, n° du 15 avril 1896, pp. 289-317.

⁴ 117, boul. Saint-Germain, Paris.

leçons qui traitent de l'instruction civique proprement dite ; nous laisserons délibérément de côté tout ce qui concerne l'enseignement moral, dont les tendances doctrinales et la technique éducative ne sauraient être appréciées avec compétence que par un philosophe.

§ 1. — Ecoles primaires élémentaires

L'instruction civique doit-elle être rattachée à l'enseignement de l'histoire ou à celui de la morale ? Nous avons vu que les textes réglementaires contiennent à ce sujet de nombreuses contradictions¹. Les auteurs de manuels, eux, n'ont pas hésité, et leurs ouvrages portent à la fois sur l'enseignement moral et civique ; leur décision a dû être influencée par cette considération pratique que le décret du 29 janvier 1890 impose aux écoliers la possession d'un seul livre pour l'instruction morale et civique². C'est exceptionnellement que l'on rencontre des manuels, tels que ceux de M. Cazes³ ou de M. Belot⁴, qui soient exclusivement consacrés à l'instruction civique.

*Morale et
instruction
civique.*

Pourtant, il ne semble pas, quand on étudie ces divers manuels, que la morale et l'instruction civique fassent ensemble si bon ménage. Les leçons d'instruction civique sont généralement reléguées à la fin de l'ouvrage, parfois même pourvues d'une pagination spéciale ; leur plan diffère souvent des plans des leçons de morale. On a le sentiment d'être en présence d'un enseignement totalement différent.

Certains auteurs ont tenté cependant de les rapprocher. M. Aulard, par exemple, explique dans sa préface qu'il a cru « devoir faire passer du cours de morale dans celui-ci, le chapitre des devoirs envers la patrie, qui se

¹ Voir plus haut, p. 175.

² Voir ci-dessus, p. 207.

³ E. CAZES, *L'instruction civique* (éd. Delagrave, 1921).

⁴ BELOT et BERTRAND, *Trois livrets d'éducation civique et sociale* (éd. Delagrave, 1922) : I. La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. — II. La République Française (gouvernement et administration). — III. Le Peuple.

confondent avec les obligations du citoyen ¹ » ; en agissant ainsi, il a donné à son manuel une unité qui manque à beaucoup d'autres.

Les essais les plus curieux de rapprochement de l'instruction morale et civique ont été tentés par les auteurs des leçons-types, publiées par les revues d'enseignement ; ces plans paraissant semaine après semaine, il était naturel d'essayer de grouper chaque fois les leçons morales et civiques autour d'une commune idée centrale. C'est ainsi que MM. Léaud et Bouglé ont, en 1919-20, dans « L'Ecole et la Vie », cherché à combiner les deux enseignements, de manière que « l'étude des institutions vienne prolonger celle du devoir social ² ». C'est la tentative de ce genre la plus complète que nous ayons notée. La réalisation en est originale ; mais, le parallélisme des leçons est parfois un peu artificiel, et a dû même être totalement abandonné à trois ou quatre reprises.

*Plans des
manuels.*

Au point de vue du plan général de leur exposé, les manuels d'instruction civique peuvent être classés en deux catégories :

1° Certains décrivent les institutions politiques, en commençant par l'étude de la vie communale, la plus proche de l'enfant ; puis ils s'élèvent progressivement vers l'examen plus complexe des organismes départementaux et nationaux ³. Beaucoup se bornent à cette étude strictement descriptive.

M. Léaud a tenté, avec succès, de réaliser plus complètement cette formule, dans ses leçons-types de 1917-1918. Son but, explique-t-il, est de « former l'esprit civique par une première connaissance du milieu social. Faire *observer* d'abord ce milieu, puis amener progressivement les jeunes esprits à *dégager* de cette observation les idées ou *principes* sur lesquels reposent les institu-

¹ BAYET et AULARD, *Morale et instruction civique* (120^e mille, éd. Rieder, cours moyen).

² *Leçons d'éducation morale et civique*, publiées dans « L'Ecole et la Vie », 1919-20, éd. A.

³ Cf. CAZES, *op. cit* ; BOURCEAU et FABRY, *Manuel de morale et d'instruction civique* (libr. de l'Ecole, 1924).

tions républicaines et se fonde la liberté du citoyen ; associer toujours à ces principes *l'histoire* qui les éclaire et le *sentiment* qui les fortifie (solidarité, respect des lois...). — Telle est la méthode suivie... Notre programme... développe dans ses grandes lignes les trois questions suivantes, résolument graduées : comment voyons-nous appliquer la loi ? (initiation civique). — Comment la loi est-elle faite ? (rapports de l'Etat et du citoyen). — Sur quels principes est fondée la loi ? (les Droits de l'homme et la devise républicaine) ¹. »

La Déclaration des Droits de l'Homme vient ainsi, comme conclusion d'une étude basée entièrement sur l'observation des faits sociaux.

2° D'autres manuels placent, au contraire, la Déclaration au frontispice de l'instruction civique, et débutent par un commentaire plus ou moins étendu de ses divers articles. L'explication du principe de la séparation des pouvoirs leur fournit l'occasion de décrire les divers organismes qui assurent la vie politique du pays ; la commune n'est présentée, dans ce tableau d'ensemble, que comme le dernier échelon de la hiérarchie administrative ².

La plupart des manuels combinent ces deux plans-types, et, après avoir, dans une sorte d'introduction, exposé les principes de notre droit public et expliqué la Déclaration des Droits de l'Homme, abordent la description de l'organisation politique de la nation par l'étude de la plus petite collectivité, la commune ³.

¹ *L'Ecole et la Vie*, 1917-18, p. 8.

² Cf. DELCROIX, *L'éducation morale et civique du jeune Français* (éd. Robbe et Marquant, 1922) ; E. BLANGUERNON, leçons-types publiées dans le *Manuel Général de l'Instruction Primaire*, 1918-19. Cp. le cours d'instruction morale et civique, publié dans le *Manuel Général* en 1881-82.

³ Cf. CHARTON et DELAGE, *Morale et Instruction civique* (5^e édition Robbe et Marquant) ; F. DUBUS, *Résumés d'enseignement moral et d'instruction civique* (17^e édition Robbe et Marquant, 1920) ; PRIMAIRE, *Manuel d'éducation morale, civique et sociale* (Bibliothèque d'Education). Cp. le cours d'instruction morale et religieuse publié dans le *Manuel Général*, en 1874.

Il faut signaler aussi que quelques séries de leçons, publiées dans les revues d'enseignement, suivent un plan beaucoup moins rigide ; elles sont établies en fonction d'événements contemporains, tels que la guerre ou le traité de paix ¹. C'est une voie originale, pleine d'attraits, mais aussi de périls : les leçons de l'histoire contemporaine ne sont pas toujours aussi aisées à dégager qu'elles ne l'ont été pendant la guerre mondiale.

*Méthodes
d'exposition*

C'est dans la recherche des méthodes ou des procédés pédagogiques, plus que dans l'établissement d'un plan général d'enseignement civique, que s'est manifestée toute l'ingéniosité des auteurs de manuels.

Le mode d'exposition, adopté jadis par J. Simon, dans son admirable « Livre du petit citoyen ² », n'est plus en usage aujourd'hui. Nous estimons, en effet, qu'on ne peut pas classer sous la rubrique « instruction civique » les livres de lectures, signés de G. Bruno, et dont la portée est beaucoup plus large : « Francinet, Le Tour de la France par deux enfants, Les Enfants de Marcel, Le Tour de l'Europe pendant la guerre ³ », sont de véritables chefs-d'œuvre du genre ; ils ouvrent les yeux de l'enfant sur tout ce qui l'entoure, l'initient aux sciences naturelles comme aux aspects de la vie sociale.

*et procédés
pédagogi-
ques.*

Les manuels d'instruction civique ont une apparence beaucoup plus modeste, et, il faut le reconnaître, plus rébarbative. Ils contiennent en général de simples plans de leçons, qu'il appartient au maître de développer et de mettre en valeur ; ces plans sont accompagnés d'annexes diverses qui sont autant de procédés pédagogiques, destinés à éveiller l'attention de l'élève, puis à graver profondément la leçon dans sa mémoire. Citons-en quelques-uns :

Beaucoup d'enfants sont intéressés par ce qu'ils voient et par ce qu'ils touchent, plus que par ce qu'ils enten-

¹ Cf. Les leçons-types publiées dans *L'Ecole et la Vie*, en 1918-19, par M. LÉAUD (guerre), et en 1920-21, par Mlle S. LÉVY (après-guerre).

² 2^e édition Hachette, 1881.

³ Edition Belin.

dent. Aussi recommande-t-on de leur montrer des cartes postales de la Préfecture, de l'Elysée, de la Chambre, etc., ou des reproductions de tableaux illustrant la leçon du jour (le Serment du Jeu de Paume, les Volontaires de 1792, etc.) ; d'ouvrir sous les yeux des élèves le cadastre, de leur faire feuilleter le registre des actes de l'état civil, de mettre sous leurs yeux une carte d'électeur, une feuille de contributions, le *Journal Officiel*... ; de réunir ces divers documents au « musée scolaire ». Toutes ces suggestions ingénieuses sont dispersées dans les divers livrets et dans les revues d'enseignement ¹ ; judicieusement appliquées, elles doivent rendre la leçon d'instruction civique plus attrayante et vivante. Le manuel de M. Cazes ² contient même la reproduction de divers documents administratifs ; mais ceci ne saurait remplacer la présentation et le maniement des originaux eux-mêmes.

Dans les manuels de morale, les anecdotes, lectures à faire ou poésies à apprendre, tiennent généralement une place considérable ; ces livres deviennent ainsi des recueils de morceaux choisis avec un très grand soin, et parfois un réel talent. Ce mode d'exposition convient moins bien à l'instruction civique, et y est d'une réalisation plus difficile. Les leçons relatives à la morale civique sont souvent accompagnées d'extraits de ce genre, qui les rendent plus éloquentes et plus persuasives ³.

Tous les manuels contiennent, après la leçon, un questionnaire, destiné non seulement à faciliter les interrogations, mais aussi à faire réfléchir l'enfant. Certains auteurs vont plus loin, et suggèrent des questions qui puissent provoquer des sujets de discussions entre les élèves eux-mêmes : Mlles P. Rebour et S. Lévy proposent par exemple qu'un débat soit institué en classe sur le

¹ Voir en particulier les leçons-types de M. LÉAUD, dans *L'Ecole et la Vie*, 1917-18.

² *Op. cit.*

³ Cf. les diverses séries de leçons-types et le manuel CAZES (*op. cit.*) qui contient un bon choix de lectures sur tous les sujets du cours.

vote des femmes ¹. Beaucoup d'autres complètent le questionnaire par des sujets de rédaction.

Enfin, pour que la leçon s'imprime profondément dans la mémoire, le manuel en présente, en 6 à 10 lignes, un résumé que l'enfant doit apprendre par cœur ². Une maxime y est souvent jointe, dans les leçons de morale civique du moins ; car il est difficile d'en trouver qui puissent correspondre aux diverses leçons d'instruction civique proprement dite.

*Evolution de
l'instruction
civique :*

Malgré ces divers procédés, auxquels le maître intelligent ajoute souvent de son cru, l'instruction civique reste à l'école primaire élémentaire un enseignement aride. Les instituteurs le reconnaissent ; les manuels eux-mêmes le laissent deviner : il y a loin des 176 pages du manuel P. Bert aux 16 pages que consacre à l'instruction civique le manuel, aujourd'hui fort répandu, de M. Primaire.

*la partie
descriptive
est
restreinte ;*

J. Ferry avait défini l'instruction civique comme la description de l'organisation politique de la France. Les premiers auteurs, cherchant à appliquer cette formule, ont rédigé des manuels de droit public et administratif qui, bien qu'élémentaires, étaient beaucoup trop complexes pour les enfants de 10-12 ans. La pratique a montré qu'il fallait simplifier, élaguer ; et ce qui subsiste est bien peu de chose.

*les principes
sont plus
développés.*

Par contre, le commentaire de la Déclaration des Droits de l'Homme, auquel J. Ferry semblait moins tenir, prend, avec certains auteurs contemporains, une nouvelle extension. Les livrets de M. Belot marquent à cet égard une orientation bien nette ; ils réalisent, dépassent même peut-être, la pensée de P. Bert. La préface du premier livret contient des affirmations symptomatiques : « *Catéchisme national, décalogue révolutionnaire, palladium de nos libertés, manuel républicain* : ces formules consacrées conviennent fort bien à notre Déclaration des

*Vers le réta-
blissement
d'un
catéchisme
civique ?*

¹ Leçons-typées de *L'Ecole et la Vie*, 1920-21.

² Certains livrets (CHARTON et DELAGE, *op. cit.*) se bornent à donner ces résumés, sans aucun développement.

Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789... Elle est la *loi du législateur*. De là, deux conséquences, dont voici la première : il n'est jamais trop tôt pour inculquer à l'enfant les principes de notre Déclaration ; il faut qu'il la respire en naissant, qu'elle le pénètre comme l'air qui l'entoure et la lumière qui l'éclaire. Car ce n'est point une leçon comme une autre que celle qui enseigne à l'enfant son métier d'homme et de citoyen. Cet enseignement ne sera efficace que s'il pénètre jusqu'aux moelles et s'il devient une seconde nature : alors seulement, ces principes serviront à raisonner, en matière sociale, comme les nerfs et les muscles servent à se tenir debout et à marcher : sans effort, instinctivement, et pour ainsi dire, harmonieusement... Malgré notre extrême désir d'être simples et clairs, nous reconnaissons qu'il restera sans doute des difficultés et des obscurités. Comment en serait-il autrement, puisque notre Déclaration résume et concentre quarante siècles d'expériences et de méditations politiques et sociales de l'humanité pensante, puisque les problèmes qu'elle soulève ont souvent fait hésiter les plus profonds penseurs ! — Si votre jeune raison hésite aussi et se trouble, enfants, que nous avons hâte de traiter en hommes et en citoyens, n'en soyez pas trop effrayés : c'est ici une initiation à ces hautes vérités qui font que la vie humaine mérite d'être vécue. Vous les comprendrez de mieux en mieux avec les années ; et, dès maintenant, vous aurez assez profité si vous entreprenez cette étude avec droiture et courage, si vous la poursuivez avec toute votre conscience et toute votre âme ¹. »

Ces exhortations marquent une tendance évidente à l'enseignement d'un Catéchisme civique ou républicain, semblable à ceux que les hommes de la Révolution avaient vainement tenté d'instaurer en France.

Politiquement, on ne saurait contester à l'Etat le droit de donner une telle instruction dans ses écoles publiques. La Déclaration des Droits de l'Homme est le pacte social

Critique.

¹ BELOT et BERTRAND, *La Déclaration des Droits...*, pp. 5-6.

sur lequel, consciemment ou non, vit la société moderne ; l'enseigner n'est pas porter atteinte à la neutralité.

C'est au point de vue pédagogique qu'il conviendrait de se placer, pour porter un jugement sur la tentative de M. Belot. Nous ne cacherons pas notre scepticisme sur l'efficacité d'un tel enseignement auprès d'enfants de 11-13 ans. La force de pénétration du catéchisme religieux est incontestable, quoique ses effets se manifestent quelquefois par des réactions dangereuses ; c'est qu'en matière morale et religieuse, l'enfant de 10 ans a déjà accompli quelques expériences personnelles, enfantines sans doute, mais certaines. Par contre, à 11-13 ans, il n'a encore fait aucune expérience de la vie sociale : il ne connaît qu'un type de société, la famille, et la classe, dont l'organisation pédagogique est à bien des égards le prolongement de la famille. Dans ces conditions, le catéchisme civique manque de base expérimentale ; il risque fort d'être un enseignement purement littéral, et de ne laisser aucune empreinte profonde dans l'âme de l'enfant.

Les
tendances
du
programme
de 1923.

Il sera intéressant de suivre, au cours des prochaines années, l'évolution de cette littérature d'initiation civique, sous l'influence du programme de 1923. Dès maintenant, les revues scolaires présentent à ce sujet des observations contradictoires.

M. J. Despert, dans *L'Ecole et la Vie*, déplore que le nouveau programme ne fasse aucune allusion à l'étude des institutions locales ; celle-ci, entreprise dans nombre d'écoles, assurait à l'enseignement civique « un caractère pratique et concret », et le rendait fort intéressant. Il ajoute, en une interrogation qui paraît un regret : « N'est-ce pas plutôt la tendance contraire qui est préconisée, puisqu'il s'agit moins « de décrire en détail les rouages de nos institutions que d'en montrer les principes ¹ ? »

M. F. Pécaut, dans le *Manuel Général*, voit, au contraire, dans ces mesures, une « heureuse innovation ».

¹ *L'Ecole et la Vie*, octobre, 1923, éd. B, p. 22.

Il enregistre avec satisfaction le report de l'instruction civique au cours supérieur : « Là au moins, on n'en sera pas réduit à une description de quelques institutions presque inintelligibles à des enfants si étrangers encore à la vie sociale. Les esprits sont plus forts. Ne se montrent-ils pas capables de manœuvrer parmi des problèmes mathématiques déjà bien compliqués ? — On pourra leur faire comprendre la vraie nature et la raison des institutions fondamentales. Ils apercevront la structure interne de notre France, dont ils connaissent la figure géographique. Et cette structure, construite pièce à pièce, à travers les siècles, comment l'apercevoir sans une salutaire admiration pour sa merveilleuse ingéniosité ? *La vue doit d'ailleurs s'étendre au delà des institutions publiques ; on aura à la porter sur les activités privées, l'activité économique par exemple*¹. Mais que toujours cette étude converge vers la découverte des grands devoirs sociaux². »

Pour notre part, nous ne croyons pas que l'intelligence de l'enfant se prête, dès 11-13 ans, à l'étude des questions ou de la vie sociales, aussi aisément qu'à la solution des problèmes d'arithmétique ou à l'observation de la nature³. L'avertissement que donnait M. Boutroux en 1883, mérite d'être rappelé en 1923 : « L'éducation d'autrefois était trop enfantine ; l'écueil de la nôtre est peut-être de devenir trop virile. N'est-il pas dangereux d'être homme trop tôt, comme de rester trop longtemps enfant ; et la puérilité ne pourrait-elle pas plus tard prendre sa revanche⁴ ? » L'enseignement civique et social, pour être mis à la portée de l'élève, même au cours supérieur, doit suivre les règles d'une technique éducative spéciale, nettement distincte des méthodes d'enseignement moral. Avec M. Despert, nous estimons que les expériences faites depuis 40 années par les auteurs de manuels ou de leçons-

Critique.

¹ C'est nous qui soulignons ; cp. ci-dessous, p. 316.

² *Manuel Général de l'Instruction primaire*, 20 octobre 1923, p. 79.

³ Voir ci-dessous, p. 302.

⁴ E. BOUTROUX, art. cit. *Revue Pédag.*, 1883, t. I, p. 337.

types, et par les instituteurs eux-mêmes, ne doivent pas être négligées.

Mais il est essentiel que « toute cette étude converge, comme le remarque M. Pécaut, vers la découverte des grands devoirs sociaux ». Ceci importe à l'enseignement civique, comme à toutes les autres parties du programme primaire ; l'instruction morale doit rester le centre de tout l'enseignement. Chaque matière ne doit pas moins conserver son entière autonomie pédagogique ; et l'étude que nous avons faite des manuels scolaires nous conduit à penser qu'une pleine indépendance devrait être donnée à l'instruction civique, élargie en véritable initiation sociale ¹.

§ 2. — Écoles primaires supérieures

Les programmes qui ont rénové l'enseignement primaire supérieur sont assez anciens pour que les manuels aient pu être entièrement refondus. Leur étude nous permettra de nous rendre compte de l'interprétation que les auteurs ont donnée des instructions officielles.

*Difficultés
d'application
du
programme
de 1920*

Parmi les manuels qui nous sont passés entre les mains, un seul s'éloigne quelque peu de l'ordre des matières établi par le programme officiel : c'est le manuel de M. Dheilly ². Il traite, dans une première partie, de tout ce qui a trait à la morale civique ou à la philosophie du droit public, et consacre la seconde à un exposé purement descriptif de l'organisation de l'Etat. La fusion, désirée par les auteurs du programme de 1920, n'y est donc pas réalisée.

Elle ne l'est guère plus complètement dans le manuel de M. S. Faye ³, qui suit pourtant l'ordre officiel des matières. Les trois premières leçons sur la nation et les

¹ Voir ci-dessous, p. 315.

² DHEILLY, *Morale et instruction civique* (2^e éd. Delagrave, 1922).

³ FAYE, *Morale, instruction civique, etc.* (5^e éd. Hachette, 1923).

trois dernières, sur les rapports des nations entre elles sont nettement séparées des autres, et leur plan est différent.

Ces deux manuels montrent bien la difficulté qu'il y a à présenter tout à la fois, comme le dit le programme, la description des organes de l'Etat et la discussion de leur valeur morale.

Cette juxtaposition a pourtant été réalisée d'une façon plus complète par d'autres auteurs, au point de devenir une véritable synthèse de la morale et de l'instruction civique, dans l'ouvrage de M. Gavet¹, remanié, conformément au nouveau programme, par M. Georges Renard. La part qui est faite dans ce dernier manuel à l'organisation administrative de la France, est beaucoup plus réduite que dans les autres ; plus de la moitié des leçons sont consacrées à des exposés généraux, philosophiques ou historiques, sur les principes du droit : droit public, droit constitutionnel, droit pénal, droit international. Le style en est parfois trop abstrait ou trop technique pour des garçons de 15 ans ; mais il est riche de pensées et peut provoquer la réflexion des élèves les mieux doués.

D'une philosophie moins profonde peut-être, les manuels de M. Ab der Halden² se font remarquer par un souci constant de se mettre à la portée des jeunes gens. La méthode pédagogique en est remarquable ; et l'auteur l'a appliquée avec une constance qui, pour certains chapitres, suppose un immense effort d'adaptation. Chaque leçon comprend un sommaire, un exposé, une ou plusieurs lectures, un questionnaire. Puis une brève bibliographie propose à l'élève studieux d'autres sujets de lectures, extraits de livres d'histoire ou de droit, de

Un plan

*et une
méthode.*

¹ GAVET et PETIT, *Instruction civique, droit privé, économie politique* (éd. F. Alcan, 1923).

² AB DER HALDEN, *Leçons d'instruction civique* (éd. A. Colin, 1922) ; le même auteur a écrit des *Leçons de morale* pour la première année d'E. P. S., et des *Leçons de droit privé et d'économie politique*, pour la troisième année.

discours politiques ou de nos grands classiques, choisis avec soin et originalité. Enfin, l'auteur indique, à la fin de chaque leçon, une liste de travaux personnels à exécuter ; leur valeur est assez inégale, mais certains présentent un véritable intérêt, par exemple : « lecture critique de quelques articles de journaux, ... assister à une séance du Conseil municipal, ... organiser une séance de justice de paix dans la classe, ... remplir, en partant d'une situation de fortune supposée, une feuille de déclaration de l'impôt sur le revenu et de dégrèvement pour charges de famille, etc. »

Le meilleur cours d'instruction civique à l'école primaire supérieure serait sans doute celui qui, pour le fond, s'inspirerait du manuel de M. Gavet, et, pour la méthode, utiliserait les suggestions de M. Ab der Halden.

Les
tendances
des manuels :
juridiques.

Il serait intéressant d'étudier ces divers manuels, au point de vue des doctrines dont ils se font les vulgarisateurs. Mais la plupart sont trop élémentaires pour pouvoir rendre compte de véritables théories juridiques.

politiques.

On peut cependant découvrir dans certains de ces ouvrages des tendances politiques assez nettes. Sans doute, le style incisif et péremptoire de P. Bert n'est plus de mise à l'heure actuelle. Le manuel de La Guillonnière¹, encore en vente actuellement, semble aujourd'hui une curiosité historique ; son cléricalisme outré, contre lequel on s'étonne que le Conseil Supérieur n'ait pris aucune sanction, ne peut avoir une prise bien profonde sur les esprits, ni accomplir son œuvre de destruction civique. Mais on peut discerner, dans les manuels les plus employés, certaines affirmations qui sortent du domaine de la stricte neutralité politique et correspondent à de grands courants de l'opinion contemporaine.

Par exemple, la question du suffrage des femmes est tranchée par de nombreux auteurs avec une désinvolture qui pourrait surprendre bien des sénateurs. M. Ab der

¹ DE LA GUILLONNIÈRE, *Manuel d'Instruction civique* (éd. Lethielloux).

Halden n'hésite pas à écrire à ce propos : « ... Il n'y a donc aucun argument sérieux contre le vote des femmes, auquel certains esprits ne résistent plus qu'au nom de préjugés aux trois quarts détruits ¹. »

De même, les observations de M. Belot, favorables au régionalisme ², les sévères critiques de M. Ab der Halden contre le maintien des sous-préfets ³, des tribunaux de première instance ⁴, des conseillers de préfecture ⁵, contre la juridiction des conseils de guerre en temps de paix ⁶, une phrase un peu ambiguë du même auteur, qui semble annoncer que très prochainement le vote sera obligatoire ⁷, toutes ces affirmations peuvent être critiquées comme une intrusion de l'instruction civique dans le domaine de la politique « militante ».

Remarquons d'ailleurs que ces observations plus ou moins tendancieuses ne présentent guère d'inconvénients dans l'enseignement primaire supérieur ; elles peuvent, au contraire, rendre le cours d'instruction civique plus vivant, en provoquant des discussions. Les manuels destinés aux écoles primaires élémentaires ne font guère d'incursion dans ce domaine ; les livrets des écoles publiques se placent sur le terrain des droits de l'homme ; ceux des écoles libres s'appuient sur les devoirs de l'homme envers Dieu, mais tous se tiennent en-dehors des querelles politiques.

Les leçons de la guerre ne sont pas oubliées dans ces divers ouvrages. L'instruction civique fait une plus grande place que jadis à l'éducation du sens international. Le chauvinisme d'une part, l'antipatriotisme de l'autre, sont unanimement condamnés ; une leçon du manuel de M. Primaire est intitulée : « le mauvais patrio-

*La
synthèse
du
patriotisme
et de
l'interna-
tionalisme.*

¹ AB DER HALDEN, *op. cit.*, p. 51.

² BELOT, *La République Française*, p. 17.

³ AB DER HALDEN, *op. cit.*, p. 83.

⁴ *Ibid.*, p. 144.

⁵ *Ibid.*, p. 78.

⁶ *Ibid.*, p. 160.

⁷ *Ibid.*, p. 108.

tisme », et M. Belot analyse avec soin les qualités et les défauts de la nation française, en la comparant avec les autres nations ¹. Il y a là des pages admirables, dans leur simplicité, de patriotisme ardent, pacifique et humain. Certes, nos maîtres enseignent l'amour de la Patrie, avec une sincérité et une émotion plus vibrantes que jamais ; mais ils enseignent aussi le respect des « autres patries », la confiance dans l'œuvre de la Société des Nations, et participent à l'effort mondial, qui s'impose, d'éducation du sens international. La synthèse de ces deux sentiments qu'on oppose trop souvent, cette synthèse du patriotisme et de l'internationalisme que M. Izoulet appelait récemment de ses vœux ², est enseignée modestement, fidèlement par nos instituteurs.

Un manuel au moins, *l'Initiation de la morale laïque*, de M. Friry ³, prêche l'union non moins indispensable, du capital et du travail, et tente même de fonder la morale laïque sur une doctrine du synthétisme religieux.

Deux
ouvrages
d'éducation
civique
post-scolaire.

Nous ne saurions terminer cette étude sur les manuels d'instruction civique sans signaler deux ouvrages qui, tout en sortant du cadre des programmes scolaires, représentent sans doute les deux plus remarquables efforts d'initiation civique qui aient été tentés de nos jours. L'un est un gros volume de 460 pages, intitulé : « L'Ecole du Citoyen ⁴ », et est signé R. Périé. L'autre a pour auteur M. Raymond Poincaré ; il a été publié en articles détachés, sous ce titre : « Ce que demande la Cité », dans une revue d'éducation populaire : « Au seuil de la vie ⁵ », dont l'échec est une triste expérience. Tous deux s'adressent à l'adolescent sorti de l'école, et tentent de le préparer à ses devoirs civiques.

Le livre de M. Périé est destiné aux directeurs de

¹ BELOT, *op. cit.*, p. 48.

² J. IZOLET, *Laïcisme de mort et laïcisme de vie*, conférence publiée dans *Foi et Vie*, juillet 1923, cahier B.

³ Ed. Robbe et Marquant.

⁴ Libr. Gédalge, 5^e éd.

⁵ Ed. Hachette, 1910-11.

cours d'adultes. Il comprend deux parties : histoire civique et morale civique, et présente un tableau détaillé des origines et des principes de la démocratie moderne. C'est une tentative d'éducation civique, ardemment républicaine, capable d'engendrer la foi dans les principes de la Révolution, susceptible aussi de provoquer des réactions ou des discussions politiques.

Les articles de M. Poincaré ont plutôt un objet d'instruction civique, et sont particulièrement remarquables par les aperçus historiques, rapides et profonds, qui précèdent chaque chapitre. La sobriété du style, la netteté du plan, l'ardeur du sentiment patriotique font de ces quelques pages un modèle de vulgarisation des notions de droit public.

Mais, en-dehors de ces deux ouvrages, presque inconnus du grand public, il faut constater combien la littérature civique populaire est pauvre. Les brochures et les revues abondent, qui prolongent l'éducation scientifique de nos écoliers ; des collections sont imprimées pour faire connaître les œuvres de nos grands classiques. Mais l'histoire et la vie de nos institutions nationales restent étrangères à la grande masse du peuple : d'où provient cette lacune ? est-ce faute d'auteurs ou faute de lecteurs ? Nous l'ignorons.

Mais ce que nous constatons, c'est que chacun est tenté de croire qu'il en sait assez, en fait de politique, lorsqu'il a lu son journal. Le quotidien est le manuel de morale, d'histoire et d'instruction civique du jeune homme sorti de l'école, et de l'adulte : est-il à la hauteur de sa mission ? Question troublante et pourtant capitale : car c'est autour de la feuille à trois sous que, chaque jour, les futurs citoyens se forment des opinions et se préparent à participer au gouvernement du pays.

CHAPITRE III

Les ouvriers (les instituteurs)

« La meilleure loi de l'enseignement primaire, écrivait jadis Jules Simon, pourrait se faire en deux lignes. Art. premier et unique : Il sera mis à la tête de toutes les écoles des instituteurs intelligents et dévoués de cœur à leurs fonctions ¹. » Sans doute; le mauvais ouvrier ne fait jamais qu'œuvre mauvaise, si bien conçus que soient les plans de l'architecte, si bien fabriqués que soient les outils; le bon ouvrier fait œuvre solide et saine, même s'il ne dispose que d'instruments de travail défectueux.

Nul ouvrage imprimé, nulle machine ingénieuse ne saurait remplacer la parole, le geste, le regard du véritable éducateur. L'enfant qui se trouve au seuil de la vie a besoin pour le guider d'un homme vivant d'une vie véritable et profonde.

Aussi n'est-il pas de question qui soit « plus digne d'attention que l'étude des conditions dans lesquelles doivent être élevés les maîtres de la jeunesse; *l'éducation du peuple sera ce qu'aura été celle de l'instituteur* ². » En abordant l'examen des conditions dans lesquelles sont préparés les élèves-maîtres, nous touchons donc au cœur même du problème de la formation du futur citoyen.

§ 1 — La préparation des futurs instituteurs

*Conditions
exigées
des candidats
instituteurs.*

Le législateur a fixé avec précision les conditions nécessaires pour exercer un emploi dans l'enseignement pri-

¹ J. SIMON, cit. par BROUARD, *op. cit.*, p. 193.

² P. BERT, *Rapport sur la proposition Barodet*, p. 54.

maire public. Nous avons déjà signalé la disposition de la loi de 1886 (art. 17), interdisant l'enseignement aux congréganistes et aux ministres des cultes¹. L'accès des fonctions d'instituteur public est aussi fermé aux étrangers, et aux Français qui ont subi certaines condamnations judiciaires, telles que la dégradation civique² ; ces exclusions ont été évidemment dictées par le souci de ne confier l'éducation patriotique, civique et morale des jeunes Français qu'à des hommes qui en soient capables et dignes. Il n'y a pas lieu d'insister ici sur les conditions d'âge et de sexe³ exigées du candidat-instituteur. Restent les conditions de capacité qui sont les suivantes : le brevet de capacité élémentaire est exigé pour devenir instituteur stagiaire, le certificat d'aptitude pédagogique pour devenir instituteur titulaire⁴.

Le jeune homme peut se préparer à remplir ces conditions, soit par ses propres moyens en passant le brevet, soit aux frais du département et de l'Etat, en entrant, par la voie du concours, dans une école normale primaire.

Les écoles normales exercent une profonde influence sur la formation du corps enseignant primaire. La plupart des futurs maîtres passent par cette voie ; ils vivent en commun, sont soumis à une même formation intellectuelle, à une même discipline morale, pendant trois années, à un âge qui, dans toute vie humaine, laisse, sous forme d'habitudes prises ou d'idéal entrevu, les impressions les plus profondes. C'est une grande force de cohésion qui permet aux instituteurs publics, malgré leur grand nombre et leur dispersion, de former un corps relativement homogène.

Les écoles normales primaires sont le moyen par lequel se répandent dans toutes les communes de France l'en-

*Importance
du rôle
des écoles
normales.*

¹ Voir ci-dessus, pp. 126 s.

² Loi du 30 octobre 1886, art. 4 et 5.

³ Age : 18 ans (L 30 oct. 1886, art. 7 ; mod. par la loi du 6 oct. 1919). — Sexe : instituteur dans les écoles de garçons ; institutrice dans les écoles de filles, et, sauf exception, dans les écoles mixtes (L 30 oct. 1886, art 6).

⁴ Loi du 16 juin 1881.

seignement et l'influence rayonnante des maîtres de Fontenay ou de Saint-Cloud. C'est grâce à elles qu'a pu être établi solidement, au lendemain de la loi de 1882 et malgré de multiples obstacles, le nouveau régime scolaire laïque.

*La formation
des
instituteurs
libres.*

Le milieu des instituteurs libres échappe complètement à l'influence des écoles normales, car l'entrée de celles-ci est strictement réservée aux jeunes gens qui s'engagent à servir dix années dans l'enseignement public ¹.

Une tentative curieuse a été faite pour mettre ces candidats-instituteurs libres sous l'influence des écoles normales départementales, et pour les amalgamer ainsi au milieu enseignant public. Il s'agit d'une proposition de loi déposée par M. F. Buisson, le 24 février 1914 ² ; elle préconisait la division du brevet élémentaire en deux examens, séparés par un intervalle de deux ans, pendant lequel les candidats auraient dû fréquenter régulièrement des « cours normaux » communs aux élèves des écoles normales et aux candidats au brevet.

L'exposé des motifs affirmait le droit de l'Etat à exiger une telle préparation professionnelle. « Le niveau des garanties requises [doit] s'élever avec celui de la culture générale. — Or l'examen est une sanction tout à fait insuffisante : toute interrogation sur certains points de morale, d'histoire ou d'instruction civique y est considérée comme une pression ; et pourtant, il serait inadmissible que sous prétexte de liberté, un aspirant-instituteur pût, ou bien tout ignorer de notre régime politique, de notre constitution républicaine, de notre histoire nationale, surtout contemporaine, ou bien ne les connaître que par un ensemble de leçons systématiquement tendancieuses, données en dehors de tout contrôle sous l'influence de parti-pris, de haine et de dénigrement... Mettrons-nous donc en danger la foi ou les mœurs de ces jeu-

¹ Décret du 18 janv. 1887, art. 70.

² F. BUISSON, *Proposition de loi tendant à organiser la préparation professionnelle du personnel de l'enseignement primaire, public et privé*, suivie du rapport LEFAS (Impr. Nationale, 1914).

nes gens, par le seul fait de nous assurer qu'ils auront, au moins un moment dans leur vie, entendu parler de la société française où ils doivent vivre, autrement qu'on en parle dans les sacristies ou dans les comités royalistes ¹ ? »

P. Bert tenait le même langage lorsque, 33 ans plus tôt, il demandait la suppression de la lettre d'obédience. L'obligation du brevet pour tous les instituteurs, établie par la loi du 16 juin 1881 s'est montrée, aux yeux de M. Buisson, inefficace pour éclairer les futurs éducateurs sur leurs responsabilités civiques ; et il demandait qu'on y joignît l'obligation du cours normal pour tous.

Sa proposition n'eut pas de suite. Le rapport de M. Lefas est nettement défavorable ; il montre que cette « transaction entre le monopole et la liberté » serait aussi mal accueillie des deux côtés ; « ce n'est pas à la paix qu'on aboutirait, mais à une recrudescence des passions ». Il semble que la Chambre se soit ainsi ralliée à la solution la plus libérale ; mais, reconnaissons-le, la liberté est en mauvaise posture, lorsqu'il n'y a en présence que « deux monopoles ² », deux collectivités fortement centralisées, également soucieuses de former à leur image les éducateurs des futurs citoyens.

L'enseignement à l'école normale primaire poursuit un double but : développer l'instruction générale des élèves-maîtres, les préparer à leurs devoirs professionnels. L'expérience a prouvé qu'il n'était pas toujours aisé de réaliser un juste équilibre entre ces deux objets. Jusqu'en 1905 la préparation professionnelle, les exercices pratiques faits à l'école annexe, souffrirent de la surcharge des horaires et de la préparation intensive du brevet supérieur. Le programme de 1905 tenta de remédier à cet inconvénient par une spécialisation des deux premières années pour l'enseignement général, et de la troisième pour la préparation professionnelle. Cette répartition

*Double objet
de
l'enseigne-
ment normal.*

¹ *Ibid.*

² A. BRIAND (*J. O.*, 22 janv. 1910, déb. Ch., p. 258).

ne donna pas les résultats qu'on en avait escomptés ; le souci du brevet supérieur conduisait à un véritable « forçage » intellectuel ¹ pendant deux ans ; et la préoccupation professionnelle était introduite trop tard, en troisième année, pour laisser à l'instituteur une empreinte technique et morale, suffisamment profonde. Le programme de 1920 a réparti d'une manière plus homogène, entre les trois années d'études, l'enseignement général et l'apprentissage professionnel ; il a cherché à introduire dans tous les cours la préoccupation pédagogique ; il a allégé les programmes, organisé une discipline autonome, supprimé l'uniforme, afin que les élèves-maîtres prissent conscience des responsabilités qu'entraîne tout régime de liberté.

Les
programmes
des écoles
normales.

Nous jetterons un coup d'œil rapide, sur la part faite à l'instruction et à la morale civique, dans les programmes qui ont successivement régi les écoles normales primaires depuis 1881 :

1° Décret et arrêté du 22 janvier 1881 ², qui devancèrent le programme général du 29 juillet 1881 ³, afin de préciser sans retard la nouvelle conception de l'instruction religieuse (confiée aux ministres des cultes) et de définir ces trois nouveaux enseignements : instruction morale, instruction civique, pédagogie et administration scolaire.

2° Arrêté du 10 août 1885 ⁴, dont les dispositions furent reproduites par l'arrêté du 18 janvier 1887 ⁵, et légèrement modifiées, dans le sens d'un allègement d'horaire, par les arrêtés du 24 juillet 1888 ⁶ et du 10 janvier 1889 ⁷.

3° Décret et arrêté du 4 août 1905 ⁸.

¹ Instruction du 30 sept. 1920, p. 34.

² *Bull. Adm.*, 1881, t. I, p. 156.

³ GRÉARD, *op. cit.*, t. V, p. 267.

⁴ *Ibid.*, p. 634.

⁵ *Ibid.*, p. 768.

⁶ GRÉARD, *op. cit.*, t. VI, p. 108.

⁷ *Ibid.*, p. 134.

⁸ *Bull. Adm.*, 1905, t. II, p. 518.

4° Décret et arrêté du 18 août 1920, commentés par l'instruction du 30 septembre de la même année ¹.

L'arrêté du 22 janvier 1881 fut le premier texte réglementaire qui donnât une définition de l'*instruction civique*. Il prévoit sur ce sujet quinze leçons, données aux élèves-maîtres en troisième année : « Historique (1 ou 2 leçons) : les origines de notre droit public ; 1789, 1848, 1875. Principes généraux (2 leçons) : la souveraineté nationale..., ses limites..., son exercice..., ses agents... L'Etat (7 leçons)... Le Département (2 leçons)... La Commune (2 leçons)... » ; il ajoute qu'il « sera donné en outre aux élèves des notions de tenue des registres de l'état civil et des écritures de la mairie ». Quatre ou cinq leçons d'économie politique sont jointes à ce programme.

*L'instruction
civique :*

*programme
de 1881,*

Il s'agit donc d'un exposé purement descriptif, bien conforme à la pensée de J. Ferry. L'importance attachée à cet enseignement est mise en relief par le fait qu'il est confié, avec les conférences pédagogiques et l'instruction morale, au directeur de l'école lui-même ².

Les arrêtés de 1885 et 1887 maintinrent ce programme. Mais l'arrêté du 10 janvier 1889, soucieux d'alléger des horaires qui comportaient 37 ou 38 heures de classes par semaine, incorpora l'instruction civique à l'enseignement de l'histoire. En conséquence le directeur fut déchargé de leçons dont le caractère différait totalement de son enseignement habituel. Moins de temps fut consacré à l'instruction civique, qui n'était d'ailleurs, dès cette époque, pour les élèves-maîtres, que la répétition peu attrayante de notions déjà apprises à l'école primaire supérieure.

1889,

L'arrêté du 4 août 1905 répartit les matières constituant l'instruction civique, entre le programme d'histoire

1905,

¹ *Organisation et programmes des cours complémentaires des écoles primaires supérieures et des écoles normales primaires* (Impr. des Journaux Officiels, 1920). Ces textes se trouvent aussi dans le *Bull. Adm.*, 1920, t. II, pp. 685 et 1426.

² Décret du 29 juillet 1881, art. 8.

(étude des « diverses constitutions de la France, depuis 1789 ») et les notions de droit usuel : « Idée très élémentaire du droit public ; organisation judiciaire, financière, militaire ». Par l'effet d'un groupement bizarre des matières, ces notions de droit faisaient partie du cours de pédagogie fait aux élèves de 3^e année par le directeur de l'école.

1920.

Dans le programme de 1920, l'expression « instruction civique » a complètement disparu. Nous verrons plus loin la nature du programme de « sociologie politique » qui lui est substituée.

L'instruction morale.

Les programmes de 1881 et de 1885-87 réservaient en première et seconde années, 2 heures par semaine à *l'instruction morale*. C'est en 2^e année qu'il était parlé des « devoirs de la vie sociale », comprenant les « devoirs civiques : ... devoirs des simples citoyens..., devoirs des gouvernants..., devoirs des nations entre elles... »

L'arrêté de 1905, en développant cette partie du programme, reproduisait presque textuellement les termes de l'arrêté de 1893 sur l'enseignement primaire supérieur.

Le programme de 1920.

Ces divers programmes péchaient à deux points de vue :

1^o Ils copiaient, sans presque rien y ajouter, les programmes des écoles primaires supérieures, qui n'étaient eux-mêmes que le développement de matières déjà enseignées à l'école primaire élémentaire : triple répétition de nature à lasser les élèves les plus studieux ; cause de sérieuses pertes de temps.

2^o Ils ne faisaient aucune part aux devoirs spéciaux qui devaient incomber aux élèves-maîtres, du fait de leur future profession.

C'est à ce double défaut qu'a tenté de remédier l'arrêté de 1920. Il préconise la substitution d'un programme « progressif » à celui de l'ancien programme « concentré¹ », et regroupe, en les enrichissant, les matières

¹ Cf. Instruction du 30 sept. 1920, *loc. cit.*

précédemment comprises sous le titre « psychologie, morale, pédagogie », par l'institution de ces trois rubriques : 1° La morale générale et la *morale professionnelle*. 2° Des éléments de psychologie et de *sociologie appliquées à l'éducation*, des notions de philosophie scientifique. 3° La pédagogie ¹. »

C'est en troisième année que des développements particuliers sont consacrés à la morale professionnelle ². Les sujets abordés comprennent : « culture et conscience professionnelle..., neutralité scolaire..., devoirs envers les élèves et les autorités..., vie privée de l'instituteur », et ces deux questions d'actualité brûlante :

L'une, que le programme résout d'une façon précise : « L'Etat ne doit rien enseigner qui soit contraire à ses propres principes juridiques et moraux ; *accepter d'être instituteur, c'est accepter cette restriction à la liberté d'opinion* » ; et que l'instruction du 30 septembre commente avec non moins de netteté : « Il n'est pas douteux que la profession d'instituteur public crée à celui qui l'embrasse des obligations spéciales et limite d'une façon particulière sa liberté... Peut-être avait-on eu le tort jusqu'à présent, de ne pas avertir suffisamment l'instituteur de cette clause du contrat qui le lie à l'Etat. Du moins, si de nombreux directeurs n'hésitaient pas à en informer leurs élèves, n'était-elle pas inscrite formellement dans le programme officiel. Le conseil supérieur a tenu à combler cette lacune ³. »

L'autre, que le programme se contente d'indiquer sous forme interrogative : « L'instituteur et la vie publique : peut-il y avoir désaccord entre l'enseignement qu'il donne à l'école et les opinions qu'il exprime hors de l'école ? »

Parmi les innovations du programme de 1920, celle qui fit certainement le plus sensation fut l'introduction

La morale professionnelle.

La sociologie.

¹ Décret du 18 août 1920, art. 82, *loc. cit.*

² *Organisation et Programmes...*, *op. cit.*, p. 31.

³ *Ibid.*, p. 39.

de la sociologie dans l'enseignement de 2^e année des écoles normales. Ses motifs ont été nettement indiqués par l'instruction du 30 septembre. Il s'agit de présenter aux élèves « sous un aspect nouveau, des questions qu'ils ont déjà entendu traiter ». L'application de la méthode scientifique aux questions de morale sociale ne doit épouvanter personne, affirme le Ministre ; car « elle aboutit non pas à un indifférentisme sceptique, mais à la justification de nos pratiques morales ».

Ce programme de sociologie prévoit plusieurs chapitres : sociologie économique, sociologie domestique, sociologie politique, la religion, l'art et la science au point de vue sociologique. Nous reproduisons aux annexes¹ le paragraphe relatif à la sociologie politique. Nous essaierons ici de caractériser brièvement ce nouvel enseignement, qui prend, à l'école normale, la place de l'instruction civique et de la morale civique.

M. l'inspecteur général P. F. Pécaut, chargé de faire la leçon de sociologie politique aux directeurs et directrices d'écoles normales, réunis pour prendre connaissance des nouveaux programmes, a défini l'objet de cette étude, en ces termes : « L'Instruction civique décrivait tant bien que mal [nos grandes institutions politiques]. Les juristes les analysent avec une incroyable subtilité pour apprendre comment on doit s'en servir. L'ambition de la sociologie serait autre : d'arriver un jour à les *comprendre*. De quelles conditions sont-elles nées ? Comment sont-elles bonnes pour ces conditions, non peut-être pour d'autres² ? »

Pour illustrer cette définition, nous citerons les titres de leçons que M. Pécaut propose de faire aux élèves-maîtres, sur un des chapitres du programme, par exemple celui qui traite de la Nation. Il recommande quatre sujets d'études :

1) Les facteurs objectifs de la nationalité. L'âme de

¹ Voir ci-dessous, p. 353.

² F. PÉCAUT, *En marge de la Pédagogie* (éd. Nathan, 1922), p. 101.

*La sociologie
politique.*

*Un exemple
d'étude
sociologique :
la Nation.*

la nation, si éloquemment décrite par Renan, « a besoin d'un corps et ne peut exister sans lui : ce corps, c'est un ensemble d'institutions élémentaires relativement homogènes, et une certaine unité de morale » ; et il ajoute : « C'est de ce côté qu'il faut regarder, quand on explique la notion aux élèves ¹ ». Il propose aux normaliens quelques sujets d'étude personnelle ou de réflexion : l'unité religieuse et l'unité nationale, la race et la nation, etc.

2) L'assimilation, loi de la vie nationale. « La vie nationale est un passage incessant de l'hétérogène à l'homogène » ; l'auteur illustre cette pensée en montrant le rôle assimilateur de l'Etat, des villes, de l'école et il remarque, en concluant, que « nulle pâte nationale n'est homogène et n'a été brassée comme la pâte française ². »

3) La conscience nationale, autrement dit le patriotisme. Ce sujet est déjà traité dans le cours de psychologie. Mais le sociologue doit s'y arrêter pour y reconnaître une preuve de « la réalité d'un Etre social... qui, de par son existence même, est générateur de devoirs dans les consciences ³ ». Cette leçon doit être éclairée par l'étude de cette expérience psychologique et sociale formidable, que fut la guerre.

4) Les rapports internationaux. Leur multiplication contribue tout à la fois à l'assimilation et à la différenciation des organismes nationaux. Si, par exemple, on étudie le développement industriel et les rapports internationaux, on se rend compte que « toute solidarité a un envers d'antagonisme ; elle est coïncidence d'intérêts mais, au-delà, opposition. Deux nations qui échangent ont, par là même, des intérêts en conflit ; cependant cette solidarité épaissit sans cesse la couche des intérêts coïncidents ; mais surtout elle agit indirectement avec une énorme puissance : elle rend peu à peu semblables les civilisations matérielles de tous les pays ; et cette si-

¹ *Ibid.*, p. 104.

² *Ibid.*, p. 108.

³ *Ibid.*, p. 109.

multitude tend à entraîner à son tour une similitude des civilisations politiques et morales ¹. »

*Sociologie
politique
et instruction
civique.*

Nous voilà bien loin des sujets que comportait, il y a quarante ans, l'ancienne instruction civique : méthodes, programmes, tendances mêmes de ces deux enseignements diffèrent profondément. Il suffit, pour s'en rendre compte, de lire parallèlement « L'instruction civique » de G. Compayré ², premier ouvrage écrit conformément au programme de 1881, et les « Notions de Sociologie » de MM. Hesse et Gleyze ³ tout récemment publiées en application du programme de 1920.

L'instruction civique prenait pour point de départ les principes de 1789, considérés comme l'origine et le fondement de notre droit public ; elle négligeait les « coutumes politiques [antérieures] ... qui sont, le plus souvent, la violation des règles les plus élémentaires du droit public » ⁴. La sociologie politique prend au contraire comme base l'étude des sociétés politiques primitives, et examine avec soin l'organisation des tribus et des cités.

L'instruction civique était tout entière construite sur le dogme de la souveraineté nationale et l'affirmation des droits de l'individu. La sociologie politique évite toute affirmation dogmatique ; elle constate le fait de la nation, cherche à en déterminer les causes, et remarque que tout homme a une fonction sociale à remplir ; elle insiste sur les devoirs de l'individu envers l'Etat.

L'instruction civique consacrait de longs développements à l'organisation administrative de la France ; elle insistait particulièrement sur la vie de la commune, qui, écrivait Compayré, « constitue, après la famille, l'élément primordial de la patrie » ⁵. La sociologie politique prétend expliquer : elle ne décrit pas ; mais elle limite

¹ *Ibid.*, p. 111.

² Ed. Paul Delaplane.

³ Ed. F. Alcan, 1922.

⁴ G. GOMPAYRÉ, *L'instruction civique*, p. 2.

⁵ *Ibid.*, p. 253.

son étude aux institutions nationales. Le programme parle de l'Etat, il ne fait aucune allusion à la commune.

L'instruction civique, en 1881, ne faisait aucune place aux relations internationales. La sociologie politique étudie au contraire avec soin les problèmes que soulèvent les rapports multipliés des nations entre elles, et l'établissement de la Société des Nations.

Nous pourrions prolonger ce parallèle. Ces remarques suffisent à montrer que l'introduction de la sociologie politique dans le programme des écoles normales primaires, constitue une réelle innovation : ce n'est pas seulement le développement d'une ancienne discipline, mise au courant de la vie politique contemporaine ; c'est une nouvelle attitude prise en face de la vie sociale, une nouvelle conception du droit public, où l'on reconnaîtrait aisément l'influence des théories juridiques de M. Duguit.

Quelles pourront être les répercussions de ce nouvel enseignement sur la formation des éducateurs des futurs citoyens ? Cette question, à laquelle nous ne prétendons pas répondre, nous suggère pourtant trois observations :

*Observations
critiques.* ■

1° On ne peut qu'applaudir à une réforme, qui accoutume les éducateurs du peuple à appliquer des méthodes d'observation scientifique à l'étude des faits sociaux. Il est bon que les instituteurs se rendent compte de la complexité des problèmes politiques ; c'est un terrain sur lequel ils s'élancent trop souvent aujourd'hui en aveugles. La sociologie politique, en leur ouvrant des aperçus nouveaux sur les problèmes politiques et sociaux, les engagera sans doute à plus de prudence et de circonspection ; en éclairant leur jugement, en fixant les règles d'hygiène politique auxquelles doit se soumettre toute nation pour vivre, elle les empêchera d'être la proie des théoriciens superficiels ou des doctrines extrêmes. Cette préoccupation de réagir contre un défaut trop répandu dans le monde primaire fut, croyons-nous, dans la pensée des auteurs du programme de 1920.

2° Mais cette réaction ne risque-t-elle pas d'aller trop loin ? On peut le craindre. Le programme explique que

la sociologie politique est simplement l'application aux questions sociales de la méthode scientifique ; mais il ajoute qu'elle « aboutira à la *justification* de nos pratiques morales » ¹. M. Pécaut montre qu'il s'agit de savoir de quelles conditions sont nées les institutions politiques ; mais il remarque aussitôt que la sociologie montrera « comment [celles-ci] *sont bonnes* pour ces conditions non peut-être pour d'autres » ². Il y a là un tout autre problème ; la différence est fondamentale entre « expliquer » et « justifier » ; confondre l'un et l'autre pourrait mener loin.

On peut expliquer comment les principes mêmes de la monarchie de droit divin et la préoccupation de l'unité religieuse de son royaume ont conduit Louis XIV à révoquer l'édit de Nantes : serait-ce une raison pour affirmer que cet acte fut bon dans les conditions où il fut accompli ? On peut expliquer que l'esclavage était une institution nécessaire à la vie économique des Etats du Sud de l'Amérique ; faut-il en conclure nécessairement que cette institution était bonne dans ces conditions ?

Si la sociologie politique s'écarte de l'observation scientifique et impartiale des faits sociaux, qui est sa raison d'être, pour porter un jugement de valeur sur l'état politique actuel, elle peut conduire à des déviations d'autant plus dangereuses, qu'elle est appliquée dans un milieu primaire prompt à généraliser et auprès d'adolescents amoureux de la logique absolue. Elle peut aboutir à un indifférentisme moral et politique, poison mortel d'une société démocratique ; elle peut favoriser le développement d'une doctrine de fatalisme social, capable de ruiner promptement toute affirmation de la conscience individuelle, toute liberté civique.

3° La sociologie politique développe la culture générale de l'instituteur ; elle ne suffit pas à le préparer à sa mission d'éducateur des futurs citoyens. En faisant cette

¹ Instruction du 30 septembre 1920, *loc. cit.*

² F. PÉCAUT, *op. cit.*, p. 101.

remarque, nous ne pensons pas aux conseils dont l'élève-maître a besoin pour la préparation technique de ses leçons d'instruction civique : ceci est une question de pédagogie pratique, et est du domaine des exercices faits à l'école annexe. Mais nous constatons que ni le programme de sociologie politique, ni aucune autre matière de l'enseignement ne présentent à l'instituteur une conception précise de ce que doit être le citoyen moderne.

Qu'est-ce que le civisme ? Cette question devrait être le centre de la préparation des futurs professeurs de civisme. Il n'en est rien.

Des conférences ont été faites en 1920 aux élèves-maîtres de l'école d'Auteuil par MM. Bouglé, Bréhier, Delacroix et Parodi, sous ce titre : « Du sage antique au citoyen moderne ¹ » ; elles donnent aux réflexions des normaliens une orientation qui devrait être sanctionnée par les programmes officiels : plus que n'importe quel cours de sociologie politique ou de morale professionnelle, l'étude de l'idéal moral et civique du sage antique, du saint chrétien, de l'honnête homme du xvii^e siècle, du citoyen moderne, est capable d'éclairer l'instituteur sur ses devoirs d'éducateur civique.

§ 2. — La situation des instituteurs

Le maître d'école de jadis était un modeste précepteur engagé et payé par les familles groupées dans la commune ; il devait se soumettre à toutes les exigences des assemblées locales, et était loin d'avoir son avenir pleinement assuré. L'instituteur d'aujourd'hui est le délégué de l'Etat enseignant ; il est nommé par le pouvoir central, reçoit son traitement des mains du percepteur ; son avancement est soumis à des règles précises et une retraite lui est assurée. L'instituteur est un fonctionnaire.

Cette évolution est la conséquence directe et normale de la conception qui a fait de l'enseignement un service public, dont la charge incombe à l'Etat.

¹ Ed. A. Colin, 1921.

*L'instituteur
tenu à l'écart
des intrigues
locales :*

L'instituteur est bien souvent au village le seul fonctionnaire rétribué par l'Etat, et ce titre, joint à sa formation intellectuelle, fait de lui un notable influent. Or il est indispensable qu'il ait la confiance de tous les pères de famille ; sinon le fonctionnement du service d'enseignement dont il est chargé, serait singulièrement compromis. C'est pourquoi le législateur s'est préoccupé de le maintenir à l'écart de toutes les disputes irritantes qui trop souvent divisent les conseils municipaux et les populations rurales en deux camps ennemis ; il a même cherché à lui éviter toute tentation de s'en mêler.

*réglementa-
tion
des locaux
scolaires,*

A cet effet, il a soumis l'usage des locaux scolaires à une réglementation très stricte. L'entrée de l'école publique pendant ou hors des heures de classes, est formellement interdite, sauf autorisation spéciale, à toute personne autre que celles qui sont désignées par la loi pour l'inspection et la surveillance des établissements d'enseignement primaire¹ ; le droit de visite du maire est lui-même strictement délimité².

Aucune conférence publique ne peut être faite à l'école sans l'autorisation du maire *et* de l'autorité académique³. Si le conférencier est l'instituteur lui-même, il doit obtenir *de plus* l'autorisation du préfet, et faire approuver son programme par l'inspecteur d'académie⁴.

L'instituteur n'est donc pas libre, loin de là, de disposer de l'école à son gré. Les règles qui le lient lui évitent bien des sollicitations gênantes, des acceptations ou des refus compromettants. Mais toute médaille a son revers ; et cette réglementation a bien souvent fermé à la vie publique le bâtiment scolaire, dont certains avaient jadis rêvé de faire le temple de l'union civique et de la foi patriotique.

*incompati-
bilités.*

Une préoccupation semblable a conduit le législateur à poser en principe l'incompatibilité de la fonction d'ins-

¹ Décret du 18 janvier 1887, art. 145.

² *Ibid.*, art. 140.

³ Règlement-modèle annexé à l'arrêté du 18 janvier 1887.

⁴ *Ibid.*

tituteur avec les professions commerciales et industrielles, les fonctions administratives et les emplois rémunérés ou gratuits dans le service des cultes¹. On a tenu à ce que le maître ne prenne aucune part active à la vie ecclésiastique, afin de ne pas soulever la méfiance des familles appartenant à une autre confession. On lui a interdit les « affaires » et les fonctions administratives, afin qu'il ne se laisse pas distraire de sa mission essentielle d'éducateur, charge bien assez lourde pour occuper tout son temps.

Les nécessités de la vie pratique ont cependant conduit le législateur à admettre une grave exception à cette règle de l'incompatibilité des fonctions administratives et de celle d'instituteur public : celui-ci peut, avec l'autorisation du conseil départemental, exercer les fonctions de secrétaire de mairie ; en fait cette autorisation est très fréquemment accordée.

Pourtant ce cumul présente de réels inconvénients. Une circulaire du 24 juillet 1875² les avait déjà signalés à l'attention des préfets ; ils n'ont fait que s'aggraver depuis cette époque. Le secrétariat de mairie impose à l'instituteur des travaux de copies et de statistiques dont le nombre s'est multiplié d'une façon invraisemblable pendant et depuis la guerre ; cette besogne est pour lui une véritable surcharge, et le gêne dans la préparation de ses classes et l'accomplissement de ses devoirs professionnels.

Et voici un autre inconvénient, plus grave encore. L'instituteur secrétaire de mairie devient facilement, presque fatalement, le secrétaire du maire. Il se trouve ainsi mêlé à toutes les questions de politique municipale, au courant de toutes les intrigues, tenté de prendre parti, exposé aux attaques des uns, aux représailles des autres : le voilà engagé en pleine bataille politique, de toutes la plus mesquine et la plus irritante, puisqu'il s'agit de politique

*Une
exception :
le secrétariat
de mairie.*

¹ Loi du 30 octobre 1886, art. 25.

² GRÉARD, *op. cit.*, t. IV, p. 5.

de personnes. Il se laisse entraîner parfois dans des situations inextricables dont seule l'intervention du préfet peut le dégager ; et il arrive que son prestige soit si compromis dans ces luttes quotidiennes, qu'un déplacement s'impose.

*Une réforme
qui s'impose.*

Nous ne croyons pas avoir assombri ce tableau dont la seule contre-partie est le léger avantage pécuniaire retiré par l'instituteur de ces fonctions municipales. Une réforme s'impose. A quoi sert d'écarter l'instituteur de toute fonction administrative, si on lui laisse ouvert l'accès de celle qui est le plus à sa portée ? A quoi sert de lui interdire toute candidature au Conseil municipal, s'il est placé au centre même de toutes les intrigues électorales ? Il importe au plus haut point que le principe légal soit appliqué intégralement, et que l'exception jusqu'ici admise en faveur du secrétariat de mairie disparaisse, malgré toutes les difficultés pratiques que cette réforme peut rencontrer.

*Préfets
et
instituteurs.*

Si l'instituteur risque d'être distrait de ses devoirs professionnels par des intrigues de politique locale, il peut l'être aussi par des considérations de politique générale. Nous touchons ici à une question des plus controversées : les attributions du préfet vis-à-vis du personnel de l'enseignement primaire.

*Les pouvoirs
du préfet.*

La loi du 30 octobre 1886 a, en effet, confié aux préfets la nomination des instituteurs titulaires ¹, et leur a conféré le pouvoir de prendre à leur égard des sanctions disciplinaires, telles que le déplacement d'office ou la révocation ². Cette disposition, qui a maintenu, sous le régime républicain, une des institutions les plus reprochées au Second Empire, a été, et continue à être périodiquement l'objet de violentes critiques.

Critique.

Le dilemme que J. Simon opposait à la loi de 1850 conserve toute sa force en face de la loi de 1886 : « Im-

¹ Art. 27.

² Art. 29 et 31.

porte-t-il, oui ou non, de mettre un homme compétent à la tête de l'enseignement primaire ? Qui oserait le nier ? — Le préfet est-il cet homme compétent ? Qui oserait le prétendre ? — Donc, on a sacrifié les écoles à la politique ¹. » P. Bert a formulé des critiques semblables dans son rapport sur la proposition Barodet. « Triompher dans les élections, tel a été, sous tous les régimes, le critérium de l'habileté préfectorale ; et, pour atteindre le succès, il faut presque toujours exiger les services actifs de l'instituteur, ou le sacrifier à quelque inimitié locale, à quelque personnage influent. La politique entre dans l'école et s'installe dans la chaire du maître... L'épée préfectorale est suspendue sur sa tête ². » Le plaidoyer de P. Bert était confirmé avec une force singulière par les souvenirs de l'Empire, et les hécatombes d'instituteurs républicains, qui avaient marqué la réaction du 24 mai 1873.

Et pourtant, cinq années plus tard, P. Bert, rapporteur de la loi sur l'organisation de l'enseignement primaire, se fit, devant la Chambre, le défenseur de la nomination préfectorale. Il soutint que cette solution était la seule possible, vu l'état actuel de la politique républicaine, et qu'elle était de nature à donner aux instituteurs le maximum de garanties ³.

Sans rechercher les raisons historiques de cette étonnante volte-face, voyons rapidement comment le problème se pose actuellement.

Il semble tout d'abord qu'il ait, en fait, perdu beaucoup de son acuité. Le préfet n'a plus le pouvoir discrétionnaire dont il avait pu jadis abuser. Lorsqu'il nomme un instituteur, il agit sous l'autorité du Ministre de l'Instruction publique, et non pas du Ministre de l'Intérieur ⁴ ; il ne peut faire de nomination que sur la proposition de l'Inspecteur d'Académie ; celui-ci est lui-même limité

*La volte-face
de P. Bert.*

*Garanties
données à
l'instituteur.*

¹ J. SIMON, *L'Ecole* (12^e éd.), p. 101.

² P. BERT, *Rapport sur la prop. Barodet*, p. 27.

³ Cf. disc. P. BERT à la Chambre, du 4 mars 1884.

⁴ Loi du 30 octobre 1886, art. 27.

dans son choix par la liste d'admissibilité dressée par le Conseil départemental¹, et doit s'entourer de l'avis des inspecteurs primaires réunis en conseil² ; il peut consulter officieusement le bureau de l'Amicale du département³. Il y a là une accumulation de garanties qui n'existaient pas sous le Second Empire. Les sanctions disciplinaires sont de même soumises à une procédure très stricte ; les révocations ne peuvent être prononcées qu'après avis du Conseil départemental, et ouvrent à l'intéressé un droit d'appel au Conseil Supérieur⁴.

L'instituteur est donc protégé par de multiples garanties légales contre les à-coups et l'arbitraire de la politique. Son sort dépend moins du préfet que des inspecteurs qui préparent obligatoirement toutes les décisions qui le concernent. Sans doute l'instituteur n'est plus inamovible ; mais il n'a, en fait de comptes à rendre qu'à ses supérieurs du corps universitaire.

*Comment
se pose
le problème.*

Si le problème a ainsi perdu de son acuité, il subsiste néanmoins. Les dispositions légales manifestent, en effet, une dissymétrie singulière ; les instituteurs ont pour maître le préfet, alors que les professeurs des deux autres degrés de l'enseignement public ne connaissent d'autres autorités que celles du Recteur et du Ministre de l'Instruction publique. Les uns sont sous le contrôle étroit du pouvoir politique, tandis que les autres jouissent d'une grande indépendance à son égard.

La solution du problème est délicate. Elle est commandée par deux ordres de considérations, relatives les unes à la conception du rôle du préfet, les autres à la nature du service public de l'enseignement.

Le préfet, représentant du gouvernement, a le pouvoir de nommer à la plupart des emplois subalternes de fonctionnaires, dans son département. La dissymétrie que nous avons constatée dans la nomination des membres

¹ *Ibid.*, art. 23.

² Circ. du 10 juillet 1906.

³ Circ. du 15 janv. 1908 et du 31 oct. 1911.

⁴ Loi du 30 oct. 1886, art. 31.

de l'enseignement, existe dans bien d'autres services publics : ponts et chaussées, postes et télégraphes, etc. Le Ministre intéressé, entouré de techniciens compétents, ne se réserve que la nomination aux emplois supérieurs, tandis que le soin de choisir les fonctionnaires subalternes est confié au préfet. Le problème dépasse donc singulièrement le domaine du seul service de l'enseignement ; sa solution est commandée par la conception que l'on se fait du rôle du préfet.

Mais n'y a-t-il pas, pour libérer l'instituteur du contrôle du préfet, des raisons spéciales qui n'existent pas dans les autres services publics ? Oui ; car l'instituteur public, par la nature même de ses fonctions, doit rester sur une extrême réserve au point de vue politique ; c'est à cette condition seulement qu'il peut obtenir la confiance unanime des familles. Mais il faut remarquer par contre que la situation même de l'instituteur au village lui rend difficile de se tenir à l'écart de toutes les questions de politique locale ; l'intervention préfectorale peut lui être d'un réel secours : le préfet est alors le protecteur de l'instituteur contre les menées hostiles d'un maire ou d'un Conseil municipal.

La question est donc complexe. Elle est étroitement liée au sort des préfets, et nous pensons qu'elle ne saurait être négligée dans les projets de réforme administrative, dont la discussion s'imposera d'ici peu au Parlement.

Nous ne dirons rien de la situation matérielle de l'instituteur ; non pas que ce soit une question négligeable : elle exerce une influence certaine sur le recrutement et l'état d'esprit du corps enseignant. Mais l'étude que nous venons de faire des relations qui existent entre l'instituteur d'une part, le maire ou le préfet d'autre part, suffit pour que nous puissions aborder, dans un troisième paragraphe, l'examen de la participation que l'instituteur prend à la vie politique de son pays, et de l'exemple civique qu'il donne ainsi à ses élèves.

§ 3. — L'instituteur et la politique

Nous avons vu ¹ que, dans la salle de classe, l'instituteur, maître d'instruction civique, doit se conformer strictement à ces deux consignes : rester neutre entre les partis, en évitant d'aborder les questions de la politique militante ; donner à ses élèves un enseignement nettement patriotique et républicain.

L'instituteur, une fois qu'il est sorti des murs de l'école, est-il absolument libre de ses opinions et de son action politiques ? Ou sa double qualité de fonctionnaire et d'éducateur lui impose-t-elle certains devoirs spéciaux ? Tel est le problème qu'il nous faut examiner. Il s'est posé, depuis les premières années de la Troisième République, sous ce double aspect : l'instituteur est-il tenu de soutenir le gouvernement, et, en particulier, d'agir en sa faveur au cours des élections législatives ? L'instituteur est-il libre de combattre le Gouvernement et le régime politique lui-même ?

*L'instituteur
et la politique
gouverne-
mentale :
les élections
de 1881,*

J. Ferry, s'adressant au Congrès des instituteurs, quelques mois avant les élections de 1881, avait proclamé qu'il « se croirait déshonoré..., s'il faisait jamais de l'école la servante de la politique. C'est la République qui pourrait être singulièrement compromise, si l'on pouvait dire : Voilà un gouvernement qui fait des élections avec les instituteurs, comme ceux qu'il a remplacés ont essayé de le faire avec les curés ! — Messieurs, ajoutait-il, cela, nous ne le souffrirons pas ! Nous aurons à présider à cette grande consultations du pays d'ici peu de mois ; s'il se rencontrait des administrateurs indiscrets, s'il se trouvait — ce qui est peut-être plus vraisemblable — des candidats trop pressants, vous leur répondriez : Notre Ministre ne le veut pas ² ! »

La Troisième République, qui avait supprimé les can-

¹ Voir plus haut, p. 162.

² J. FERRY, discours du 19 avril 1881 au Congrès pédagogique (*Disc. et Opin.*, t. IV, p. 258).

didatures officielles, se devait de laisser à ses fonctionnaires une entière liberté d'expression dans leurs votes. Des textes officiels ont confirmé les déclarations faites par le Ministre au Congrès. « Le corps enseignant a repris sa liberté politique, comme il a reconquis sa liberté de conscience », dit la circulaire du 1^{er} août 1881¹. Et le Ministre Goblet renouvela cette affirmation à la veille des élections suivantes, dans sa circulaire du 8 septembre 1885².

1885,

La circulaire du 20 août 1889³, signée de M. Fallières, est moins catégorique ; elle se ressent de la lutte difficile que le gouvernement d'alors avait à soutenir contre le boulangisme. La loi, dit-elle, « ne devait pas faire, elle n'a pas fait de [l'instituteur] un agent politique. *Mais* elle ne lui commande pas une affectation d'indifférence systématique, qui serait la plus significative des manifestations contre la République elle-même ». Les instituteurs « ne peuvent pas revendiquer le droit de tenir publiquement la balance égale entre la République et ses ennemis. De tous les serviteurs de l'Etat, les éducateurs de la jeunesse seraient les derniers à qui l'on pût reconnaître un pareil droit : eux-mêmes s'étonneraient qu'après les avoir chargés de l'instruction civique, on les autorisât à démentir leurs leçons par leur exemple. » Ce langage, si délicats qu'en soient les termes, ressemble à s'y méprendre, à une indication de vote ; venant de si haut, c'était presque un ordre.

1889.

La circulaire de 1889 est un acte isolé. La liberté de l'instituteur de voter à sa guise n'est plus contestée en principe. Qu'en advient-il en fait ?

D'aucuns affirment que les préfets sauraient faire usage de moyens détournés de pression⁴. Mais ceci doit être rare ; car les instituteurs ont une organisation cor-

*La liberté
politique de
l'instituteur
existe-t-elle
en fait ?*

¹ GRÉARD, *op. cit.*, t. V, p. 297.

² *Ibid.*, p. 639.

³ GRÉARD, *op. cit.*, t. VI, p. 200.

⁴ G. GOYAU, *L'Ecole d'Aujourd'hui*, t. II, p. 33.

porative assez puissante pour que des faits de ce genre ne passent pas inaperçus.

La coutume s'était établie il y a une vingtaine d'années, dans diverses préfectures, d'utiliser les instituteurs pour obtenir des renseignements politiques. Cet abus, dénoncé à la Chambre, dès 1903, par M. Albert de Benoist¹, y provoqua, le 28 octobre 1904, un vote de blâme ; le Ministre, M. Chaumié, s'empressa d'en faire part aux Recteurs, et y joignit sa réprobation personnelle : « ... Cette autorité morale, cette élévation d'esprit seraient compromises si les professeurs, croyant servir l'œuvre du Gouvernement, descendaient au rôle d'agents politiques, s'oubliaient jusqu'à prendre figure d'inquisiteurs... L'intérêt supérieur de la République exige que l'instituteur ne soit pas détourné de sa mission². »

Mais ce qui, sans doute, est plus fréquent encore, c'est, comme le remarquait M. Ch. Dupuy, que l'instituteur découvre que ses chefs, « inspecteur primaire, inspecteur d'académie et au besoin préfet, loin de pouvoir le défendre contre les influences extra-scolaires, ont peine à se défendre eux-mêmes contre elles. De là à demander à la politique ce que l'administration ne peut donner, il n'y a qu'un pas, et plus d'un ne résiste pas à la tentation de le franchir... Si l'avancement est rare, l'impatience d'arriver est grande. Elle s'aide volontiers de la protection, et la demande à l'étalage d'un zèle souvent bruyant. C'est ainsi que la politique a pénétré dans l'école...³ »

Il faudrait entreprendre une enquête approfondie pour pouvoir porter un jugement sur l'importance de ces faits ou de ces tendances. D'une manière générale, il semble bien qu'en pratique, comme en principe, l'instituteur ne soit jamais convié à soutenir la politique gouvernementale à l'époque des élections législatives. Il est libre ; et le danger véritable serait, dit-on, qu'il soit tenté d'abuser de cette liberté.

¹ *Ibid.*, p. 254.

² Circ. du 8 déc. 1904 (*Bull. Adm.*, 1904, t. II, p. 943).

³ G. GOYAU, *op. cit.*, t. II, p. 253.

Dès 1881, J. Ferry avait tenu à rappeler aux instituteurs, en même temps qu'il les libérait de toute sujétion politique, « les principes et les convenances qui commandent au corps enseignant et aux administrateurs attachés à l'Instruction publique la réserve la plus scrupuleuse au milieu des luttes électorales ¹ ». Le Gouvernement, affirmait Goblet quatre ans plus tard, « a le devoir d'interdire [aux instituteurs] toute démarche, toute ingérence officielles, qui pourraient être considérées comme des actes de pression électorale ² ». Tout en assurant à l'instituteur une entière liberté de vote, le Gouvernement l'invite donc à s'abstenir de toute participation trop active aux luttes des partis : conseil de modération qui est parfois resté lettre morte.

Beaucoup d'instituteurs estimèrent, en effet, qu'aus sitôt sortis de classe, ils jouissaient d'une liberté entière et absolue de discussion et d'action politique, et qu'ils n'étaient tenus d'observer une certaine réserve que lorsqu'ils étaient dans l'exercice de leurs fonctions.

Le Gouvernement dut prendre des sanctions à plusieurs reprises ; ses deux interventions les plus retentissantes se produisirent dans l'affaire Hervé et à propos des Syndicats d'instituteurs.

Le Conseil Supérieur, par un arrêt du 6 décembre 1901, prononça le retrait d'emploi contre M. X... (Hervé), pour avoir écrit dans la presse divers articles insultant l'armée, le drapeau, et niant l'idée et l'amour de la patrie. La doctrine exposée dans les motifs de cet arrêt est catégorique : « ... Considérant qu'il est inadmissible qu'un fonctionnaire, et spécialement nu fonctionnaire de l'enseignement public, puisse, *en-dehors de ses fonctions*, attaquer, par la voie de la presse, les institutions et les principes essentiels sur lesquels repose notre société ³. »

A côté de ces cas individuels et rares, dont l'affaire Hervé est le type, le Gouvernement a eu à se préoccuper

*Une certaine
réserve
recommandée
aux
instituteurs.*

*L'affaire
Hervé.*

*Les
groupements
d'institu-
teurs :*

¹ Circ. du 1^{er} août 1881 (GRÉARD, *op. cit.*, t. V, p. 297).

² Circ. du 8 sept. 1885 (GRÉARD, *op. cit.*, t. V, p. 639).

³ Bull. Adm., 1901, t. II, p. 1021. — Cp. J. BONZON, *L'avocat et la liberté d'opinion : l'affaire Hervé*.

1) *Les
Amicales.*

des tendances manifestées par les divers groupements d'instituteurs, dont l'importance et l'influence sont considérables.

C'est d'un œil très favorable que les Ministres successifs de l'Instruction publique avaient vu se constituer, de 1882 à 1890, de nombreuses associations d'anciens élèves d'écoles normales, des cercles pédagogiques, des unions départementales d'instituteurs publics, etc., qui aidaient les instituteurs à s'acquitter de leurs devoirs professionnels, et leur faisaient prendre conscience qu'ils étaient les membres d'un véritable corps enseignant, responsables de sa valeur et de sa réputation. Ils les encouragèrent de bien des manières et favorisèrent le rapprochement de ces divers groupements qui, en 1906, se réunirent pour constituer la « Fédération des Amicales » ; l'objet de celle-ci est de « resserrer les liens de bonne confraternité entre les instituteurs ; faciliter l'échange de leurs vues en matière d'éducation et d'enseignement ; travailler à la défense de leurs intérêts moraux et matériels ¹ ». Certains se sont parfois inquiétés des tendances politiques de ces associations ; elles se sont pourtant généralement cantonnées sur le terrain pédagogique et professionnel défini par leurs statuts.

2) *Les
Syndicats :
condamnés,*

Il n'en fut pas de même des Syndicats d'instituteurs, dont la vie fut très mouvementée. Le 20 septembre 1887, une importante circulaire, signée de M. Spuller, condamnait un vœu récemment voté par un Congrès d'instituteurs, en faveur de l'organisation d'un Syndicat d'instituteurs ². Ce point de vue était maintenu par M. L. Bourgeois, dans une lettre qu'il adressait le 3 août 1892 au préfet de la Vaucluse ; cela n'empêchait d'ailleurs pas le Ministre d'autoriser la réunion d'un Congrès régional d'instituteurs, et de remarquer que « un des moyens de faire l'éducation d'un peuple libre, c'est d'exercer ses édu-

¹ Statuts de la « Fédération des Amicales », art. 2 (d'après *Dict. Pédag.* V° Amicales d'Instituteurs).

² GRÉARD, *op. cit.*, t. VI, p. 53.

cateurs eux-mêmes à la liberté¹ ». M. Rambaud, dans une circulaire du 30 janvier 1897, confirmait à nouveau l'interdiction des Syndicats de fonctionnaires².

Peu d'années après, les instituteurs purent constater que ces circulaires restaient lettre morte. Dès 1899, s'étaient constituées, au sein des Amicales, des « sections de l'Emancipation », soutenues moralement par les syndicats ouvriers. En 1904, l'Amicale du Var se transforma en Syndicat d'instituteurs, et l'Administration enregistra les statuts sans observations. En 1905, se constitua le Syndicat des instituteurs de la Seine ; le Gouvernement engagea des poursuites en vue de sa dissolution, mais y renonça à la suite d'une interpellation à la Chambre. Le 22 février 1906, fut organisée la Fédération des Syndicats d'instituteurs, qui, le 29 mars 1907, adhéra à la C. G. T. Le Gouvernement s'abstint de toute poursuite, mais révoqua quelques instituteurs, membres du bureau syndical³.

Ce n'est qu'en 1912, à la suite du Congrès de Chambéry, que le Gouvernement se rappela qu'il avait jadis interdit la constitution de ces syndicats. M. Guist'hau, se ralliant à la thèse développée jadis par M. Spuller, et constatant que des manifestations du genre de celle de Chambéry, étaient de nature à compromettre gravement l'école laïque, adressa, le 23 août 1912, une circulaire aux préfets, et les invita à provoquer la dissolution de tous les syndicats d'instituteurs ou d'institutrices avant le 10 septembre. « Puisqu'il est maintenant avéré, écrit-il, que les syndicats d'instituteurs deviennent des centres d'agitation politique, des foyers de désagrégation nationale, un Gouvernement républicain, soucieux des intérêts de l'école républicaine, se doit à lui-même de les supprimer

tolérés,

*condamnés
à nouveau,*

¹ *Ibid.*, p. 423.

² *Ibid.*, p. 749.

³ Ces renseignements sont tirés de l'article de M. GLAY, secrétaire-général du Syndicat National, dans le *Dict. Pédag.* V^e Syndicats d'Instituteurs.

sans retard ¹. Cet acte d'énergie était confirmé le 4 octobre 1912 par une nouvelle circulaire, annonçant que de sévères mesures de répression seraient prises contre toute tentative de reconstitution des syndicats ².

*existant
aujourd'hui.*

Et cependant, à l'heure actuelle, les syndicats d'instituteurs existent. Le Syndicat National, dont les Congrès émeuvent périodiquement la presse, compterait, affirme-t-on, parmi ses adhérents, plus de la moitié des membres du corps enseignant primaire : 70.000 syndiqués, sur un total de 128.000 instituteurs et institutrices ; sur 382 délégués aux conseils départementaux, 303 seraient membres du Syndicat National. A côté de cet important groupement, la « Fédération des Membres de l'Enseignement laïque » groupe les instituteurs à tendances bolchevistes, et adhère à la C. G. T. U. ³.

Ces chiffres nous dévoilent un état de choses bien étrange : des milliers d'hommes et de femmes, dont la mission est d'enseigner aux enfants de France le respect de la loi, se groupent impunément dans des syndicats professionnels, que le Gouvernement a dissouts et interdits il y a dix ans, et dont le Conseil d'Etat, suivant une jurisprudence récente ⁴, n'hésiterait certainement pas à déclarer l'illégalité. Situation paradoxale, certes ! Devons-nous ajouter : situation inquiétante ? Sans doute ; et pourtant, il ne faudrait pas s'en exagérer la portée : des données statistiques, d'ailleurs incertaines, ne suffisent pas pour porter un jugement sur la puissance d'un mouvement syndical ; la proportion des cotisants indifférents peut être considérable, et c'est elle qu'il faudrait connaître pour apprécier l'état d'esprit du corps enseignant primaire.

*La circulaire
de M. Léon
Berard.*

Quoiqu'il en soit, la préoccupation primordiale du

¹ *Bull. Adm.*, 1922, t. II, p. 410.

² *Ibid.*, p. 658.

³ D'après le rapport de M. GLAY, au Congrès du Syndicat National des 6-8 août 1923, tel qu'il est résumé dans *L'Esprit Public* (journal du Comité National d'Etudes, 45, rue d'Ulm), numéro du 10 août 1923, p. 597.

⁴ C. d'Etat, arrêt du 13 janvier 1922.

Gouvernement actuel semble être de faire comprendre aux instituteurs publics les responsabilités spéciales que leur crée leur double qualité de fonctionnaires et d'éducateurs. Dans sa circulaire du 18 mai 1921, « relative à la propagande politique de certains membres de l'enseignement ¹ », M. Léon Bérard a posé deux principes bien nets :

1° *Comme fonctionnaire, l'instituteur public doit s'abstenir de propager toute doctrine, contraire aux principes sociaux ou aux lois constitutionnelles, qui sont le fondement de notre organisation nationale.* « L'Etat Français républicain, explique M. Léon Bérard, ... est contraint de s'opposer à la propagation des doctrines qui tendent à sa propre destruction. Il ne peut, par exemple, assister indifférent à une propagande qui préconise le recours à la violence pour lui substituer un régime qui, sous le nom de dictature du prolétariat, aboutit à la suppression du suffrage universel, de toute représentation nationale, et, par conséquent, de la liberté ».

*Obligations
du fonction-
naire.*

Ce principe est un de ceux qui sont enseignés depuis deux ans dans les écoles normales, au cours des leçons de morale professionnelle. L'instruction du 30 septembre 1920 en donne ce commentaire pittoresque : « Toute liberté est relative... Sur la trame des obligations familiales ou civiques, s'entrecroisent les fils des autres obligations que nous avons volontairement contractées. Un citoyen français qui s'inscrit dans une société musicale, accepte, outre ses devoirs de citoyen, des devoirs spéciaux de musicien : il doit jouer sa partie; même dans les morceaux qui ne sont pas de son goût ; est-il pour cela un citoyen diminué ? En aucune façon... ² »

2° *Chargé d'une mission d'éducation auprès des enfants de toutes les familles françaises, l'instituteur public est tenu à une réserve particulière dans les discussions politiques.* « J'ajoute, écrit M. Léon Bérard, que des obliga-

*Obligations
de
l'éducateur.*

¹ Cité dans le *Manuel Général*, 1921, p. 518.

² Instruction du 30 septembre 1920, *op. cit.*, p. 39.

tions particulières et singulièrement strictes incombent sur ce terrain aux membres de l'enseignement. Leur mission même, et le prestige moral qui s'y attache, facilitent leur action dans la vie publique, et leur donnent crédit devant la nation. Leur responsabilité s'en trouve accrue... Telle attitude, tel langage qui n'engagerait qu'eux-mêmes, s'ils étaient de simples citoyens, peut nuire gravement à l'Ecole ou à l'Université qu'ils représentent, et à l'enseignement dont ils sont chargés ¹. »

Ces instructions ont soulevé de nombreuses critiques. Le Grand Maître de l'Université, en y répondant, a eu l'occasion de préciser encore sa pensée sur les devoirs professionnels de l'instituteur. Il a en particulier protesté avec énergie contre une thèse qui soutient que « le fonctionnaire ne nous doit strictement que l'exécution de son service, et [que] nous n'avons le droit de connaître ni de sa pensée — ce qui est bien évident — ni de sa parole, ni de son action, le service public une fois exécuté ». Faire ainsi deux parts dans la vie et dans l'opinion du même homme est chose absolument impossible, a répondu le Ministre ; « C'est méconnaître que *le succès et le prestige d'un éducateur ne tiennent pas moins à son autorité morale qu'à son savoir, et que cette autorité n'est pas moins faite de l'ensemble de sa vie que de la qualité de son enseignement* ². »

L'instituteur, en vérité, bien loin d'être un citoyen diminué, doit être un « citoyen supérieur, l'exemple même du civisme ³ ». A cette seule condition, il pourra former les futurs citoyens dont la France a besoin. « Conscient de sa haute mission, disait récemment M. Millerand, l'instituteur saura s'imposer des contraintes dont la lettre de la loi l'exempte. *Il est l'homme de la France. Comment accepter sans déchoir de devenir l'homme d'un parti ?* L'enseignement le veut tout entier ;

¹ Circ. du 18 mai 1921, *loc. cit.*

² L. BÉRARD (*J. O.*, 7 déc. 1922, déb. Ch., p. 3890).

³ E. HERRIOT, cit. in *Manuel Général*, 1920-21, p. 314.

s'il s'en juge incapable, qu'il aille à d'autres destinées...¹ »

Ce langage répond bien aux nécessités de la situation actuelle ; il doit rallier tous les instituteurs soucieux d'accomplir leur œuvre d'éducation et d'union nationale, par-dessus les intrigues et les discussions de la politique de partis. Nous serions fort tenté de nous y arrêter, et d'y voir la meilleure conclusion de ce paragraphe sur « l'instituteur et la politique ».

Il contient pourtant une constatation troublante. Est-ce vraiment « déchoir » que de devenir l'homme d'un parti ? Est-ce donner « l'exemple même du civisme » que de vouloir se mettre au-dessus de la mêlée politique ? Nous ne le pensons pas. L'essence même d'un régime démocratique et républicain, la condition sans laquelle il ne peut subsister, c'est que tous les citoyens participent à la vie politique du pays, se forment une opinion, se groupent pour la faire triompher. Le citoyen ne remplit pas tous ses devoirs, qui ne prend pas parti dans les grandes questions politiques ; l'abstention est, comme le disaient les hommes de la Révolution, un acte d'incivisme ; et, lorsqu'elle est le fait de l'élite intellectuelle et morale de la Nation, — que son motif soit le scepticisme, ou même un souci très respectable de dignité professionnelle, — elle vicie profondément le fonctionnement des lois constitutionnelles : car le suffrage universel a besoin d'être guidé. La carence des meilleurs le livre aux plus mauvais.

C'est une chose grave que la politique de parti soit à tel point méprisée. C'est une chose grave qu'elle se soit rendue à tel point méprisable. Une pareille situation fausse entièrement la vie politique d'un pays démocratique. Pour la redresser, on est tenté d'opposer à l'homme de parti, un type de citoyen supérieur, étranger aux querelles politiques : mais c'est la fausser dans un autre sens. Le vrai citoyen ne serait-il pas celui qui, ayant ses opi-

*Observations
critiques.*

¹ MILLERAND, disc. du 23 nov. 1922, cité par L. BÉRARD (cf. *L'Ecole et la Vie*, 1922-23, éd. B., p. 181).

nions et les propageant, sait tendre la main et faire confiance à ses adversaires politiques eux-mêmes, parce qu'il sait qu'eux, comme lui, ont un idéal commun, et s'efforcent, avec une égale sincérité, de servir la Patrie ?

§ 4. — Conclusion

La Troisième République a voulu couronner l'évolution qui, depuis un siècle, a profondément transformé la profession d'instituteur : du maître d'école de jadis, humble précepteur au service des pères de famille, elle a voulu faire l'éducateur de la démocratie.

Dire qu'elle y a intégralement réussi serait excessif ; proclamer son échec serait injustifié. Nous avons pu constater que cette transformation ne s'est pas faite sans quelque hésitation de la part des Gouvernements successifs : hésitations dans les méthodes de préparation des élèves-maîtres, manifestées par les fréquentes variations des programmes d'études normales ; hésitations dans l'appréciation des libertés politiques dont peuvent jouir les instituteurs, manifestées par les variations de la politique gouvernementale à l'égard des Syndicats d'instituteurs.

Les programmes et instructions de 1920-1923 marquent l'entrée dans une nouvelle phase décisive de cette évolution. Les maîtres, sortis des écoles normales, étaient souvent des professeurs primaires, plus que de véritables éducateurs ; les programmes de 1920 marquent une grande amélioration dans leur préparation professionnelle et morale. Les instituteurs en fonction étaient souvent tentés de se laisser distraire de leurs obligations professionnelles pour se mêler aux querelles politiques ; la circulaire de 1921 leur donne pour la première fois des directives précises, dont l'effet immédiat est de les encourager à se perfectionner et à se concentrer dans l'accomplissement de leur tâche d'éducateurs. Trois questions restent en suspens : le secrétariat de mairie, la nomina-

tion préfectorale, la situation des syndicats d'instituteurs, dont la première est certainement la plus urgente.

Un grand effort est ainsi accompli pour substituer aux instituteurs-professeurs et aux instituteurs-politiciens, encore trop nombreux, des instituteurs-éducateurs. C'est là une noble et vaste tâche, si vaste en vérité que nul programme ne saurait y suffire. Car ce n'est pas un arrêté ministériel qui peut créer une vocation ; et pour être éducateur, il faut une vocation.

Toute vocation est un appel : appel de Dieu, appel de l'idéal, peu importe le mot ; l'important c'est que la chose soit. Tous les grands pédagogues sont d'accord sur ce point ; M. F. Buisson n'hésitait pas à le dire à la Chambre en 1910 : « Il faut que l'éducateur ait une foi ¹. » Et le vœu de Guizot revient sous notre plume comme la conclusion naturelle de ce chapitre : Puissent les instituteurs trouver, dans une « pensée religieuse, dans ces croyances dignes d'un esprit sain et d'un cœur pur, une satisfaction et une constance que peut-être la raison seule et le seul patriotisme ne leur donneraient pas ! ² »

¹ *J. O.*, 20 janv. 1910, déb. Ch., p. 188.

² GRÉARD, *op. cit.*, t. II, p. 24.

CHAPITRE IV

Les résultats

Nous avons, dans les chapitres précédents, jeté un coup d'œil sur l'ensemble de l'édifice scolaire, en l'examinant au point de vue de la préparation des garçons à la vie civique. Nous avons analysé les programmes d'études, qui meublent le cerveau de l'enfant et guident ses réflexions pendant ses années d'école. Nous nous sommes penchés sur quelques-uns des manuels, dont l'écolier, par maints exercices divers, s'assimile, sinon toujours la pensée, du moins le texte. Nous avons observé enfin le maître, auprès duquel l'élève vient s'asseoir chaque jour, matin et soir : l'homme dont la parole transmet à l'enfant la science, et dont l'exemple lui révèle la vie.

Il est temps de nous remettre maintenant en présence de l'enfant, et de nous demander quelle influence civique, programmes, manuels, maîtres exercent effectivement sur lui. Quels sont les résultats de ces efforts combinés pour inculquer aux écoliers les connaissances sans lesquelles ils vivraient comme des étrangers dans leur propre patrie, et pour les préparer à leurs futurs devoirs de citoyens.

§ 1. — Les connaissances civiques

1) *A la sortie de l'école : absence de documents.*

Il est difficile de se rendre compte des connaissances civiques que possèdent les enfants à leur sortie de l'école primaire. Le certificat d'études, qui serait le moyen le plus pratique d'observation, ne contient en effet aucune

épreuve d'instruction civique, ni à l'écrit, ni à l'oral. Avant le décret du 19 juillet 1917, « l'instruction morale et civique » était mentionnée parmi les sujets possibles de rédaction ; mais, en fait, ces compositions fort modestes se rapportaient à des questions de morale civique, et non d'instruction civique proprement dite.

Il faudrait, pour juger la valeur des connaissances civiques inculquées aux enfants de nos écoles et assimilées par eux, soit étudier les cahiers d'instruction civique d'élèves pris au hasard dans de nombreuses écoles de France¹, soit organiser une vaste enquête où les élèves de divers établissements seraient soumis à un certain nombre de « tests » soigneusement rédigés. Aucune enquête de ce genre n'a été faite à notre connaissance, parmi les écoliers de France. Sur la liste des tests Binet-Simon — les seuls qui aient fait l'objet d'une expérimentation étendue — nous n'en avons noté que deux ayant une portée civique : « 58. Donner des différences abstraites : Quelle différence y a-t-il entre un événement et un avènement ? entre une évolution et une révolution ? — 59. La question du président : indiquer les trois différences principales entre un roi et un président de république (royauté héréditaire, — à vie, — ayant des pouvoirs étendus) » ; ces deux tests ne sont pas destinés à des enfants, mais à des adultes (plus de 15 ans)².

*Deux moyens
d'obser-
vation.*

Une enquête de ce genre, faite avec soin et auprès d'un nombre d'enfants assez important, permettrait de rassembler des observations psychologiques capables d'orienter utilement l'enseignement civique primaire³.

¹ La circ. du 31 août 1887 (GRÉARD, *op. cit.*, t. VI, p. 47) prévoit que le cahier des devoirs mensuels, obligatoirement tenu par tous les écoliers, doit contenir, à partir du cours moyen deuxième année, un devoir d'instruction civique par trimestre.

² D'après J. DE LA VAISSIÈRE, *Psychologie pédagogique*, p. 184.

³ Une enquête, que nous avons faite auprès d'une trentaine d'élèves de quatrième, dans un établissement d'enseignement secondaire, nous a permis de constater une ignorance civique à peu près complète ; il nous est apparu que, parmi ces jeunes latinistes, le mot de « citoyen » évoquait uniquement des souvenirs de la Rome antique, sans aucun rapprochement avec la vie contemporaine, et

2) *Au début
de la
vie civique.*

Pourtant, ce n'est ni à l'école, ni au sortir de l'école, que les résultats de l'enseignement civique présentent pour nous un réel intérêt. Peu nous importe ce que l'enfant sait à 13 ans de l'organisation de l'Etat ; ce qui nous préoccupe, c'est ce que le jeune homme sait ou ignore, lorsque, parvenu à l'âge de 21 ans, il tient pour la première fois un bulletin de vote entre ses mains.

*L'examen
des conscrits.*

Or, il a été institué, par une loi du 29 juillet 1910¹, un examen annuel auquel sont soumis tous les conscrits qui n'ont aucun diplôme. Le but de cette institution, imitée de la Suisse, a été justement de savoir si les jeunes soldats ont « sur leur pays, ses institutions et ses lois, les connaissances sommaires indispensables à un citoyen et à un électeur² ». Dans la pensée des promoteurs de la loi, une large publicité devait être faite chaque année, autour de cet examen ; les résultats statistiques devaient en être détaillés, par départements, par cantons, par communes, de manière à intéresser l'opinion publique, et à exciter entre régions ou villages de France, une émulation féconde pour les progrès de l'instruction³. Ce plan remarquable n'a malheureusement pas été réalisé ; l'examen des conscrits est aujourd'hui une donnée statistique, ce n'est guère un moyen d'action.

Les résultats de ces examens jettent une lumière trou-

que le mot de « loi » faisait apparaître, aux yeux de ces enfants qui suivent tous une instruction religieuse, l'image de Moïse sur le Sinaï, plutôt que celle de nos parlementaires dans leurs Assemblées.

¹ *Bull. Adm.*, 1910, t. II, p. 239.

² Circ. du 25 sept. 1912 (*Bull. Adm.*, 1912, t. II, p. 653).

³ Cf. la circ. ci-dessus et E. PETIT, *De l'Ecole à la Cité* (1910) première partie. — En Suisse, le système de l'émulation a été poussé très loin, trop loin paraît-il ; les instituteurs sont notés d'après les succès de leurs élèves aux examens de recrues, et il en résulterait des abus ; « les examens de recrues, écrit M. CHESSEX, par la rivalité qu'ils suscitent entre les cantons, jouent un rôle de plus en plus regrettable, à tel point qu'ils sont aujourd'hui un obstacle à l'éducation patriotique ». (Rapport sur *L'éducation civique et la culture nationale à l'école populaire*, présenté au 19^e Congrès de la Société pédagogique de la Suisse Romande, Lausanne, 1914, p. 16). Inutile d'ajouter que ce n'est pas le cas en France !

blante sur l'ignorance des jeunes générations de citoyens ; nous les avons reproduits plus haut ¹ à propos du rendement de la loi sur l'obligation scolaire. Mais, à cette analyse quantitative, il faudrait pouvoir joindre une appréciation qualitative des réponses faites par les conscrits aux questions qui leur sont posées. L'examen comprend trois épreuves écrites :

1° Une dictée ;

2° Un exercice très simple de calcul ;

3° « Réponse à trois questions très élémentaires, portant respectivement sur l'histoire de France, la géographie de la France et l'instruction civique ². »

M. Guist'hau, dans sa circulaire du 25 septembre 1912 aux préfets ³, a précisé le genre de questions qui devaient être posées, et en a donné cet exemple : « 1) Géographie : citer trois des plus grands ports de France, en mentionnant le nom du département où ils sont situés. — 2) Histoire : dire quelques mots de Gambetta. — 3) Instruction civique : à qui appartient en France le pouvoir législatif ? le pouvoir exécutif ? »

Parmi ces épreuves, celles d'histoire et d'instruction civique permettraient de porter un jugement précis sur les connaissances civiques des jeunes générations. Ces renseignements ne sont malheureusement pas publiés, et il faudrait pour les recueillir faire un immense travail de dépouillement sur les originaux eux-mêmes.

M. Marc Sangnier, lorsqu'il était, pendant la guerre, commandant au 1^{er} régiment du génie, a fait une enquête intéressante dont il a publié les résultats dans une brochure intitulée : « Ce que savent les jeunes Français d'aujourd'hui ⁴ ». Il a fait passer à 661 jeunes conscrits de la classe 1918, recrutés les uns dans la région parisienne, les autres en Bretagne et dans le Nord, un examen comprenant : une dictée, une courte rédaction, des

*Son
programme.*

*Absence
de
compte rendu
détaillé.*

*L'enquête
de
M. Sangnier.*

¹ Voir ci-dessus, p. 165.

² Décret du 8 sept. 1912 (*Bull. Adm.*, 1912, t. II, p. 527).

³ *Loc. cit.*

⁴ Ed. de « La Démocratie ».

questions d'histoire et de géographie, les quatre opérations d'arithmétique et deux problèmes. Aucune question d'instruction civique n'était posée.

L'auteur, commentant les résultats de cet examen, remarque que « les jeunes sapeurs de la classe 18, peut-être à cause de la qualité de leur recrutement, semblent plus forts en arithmétique qu'en rédaction française. Quant à l'orthographe, il s'en trouve un certain nombre, fort restreint cependant, qui sont parvenus à faire sans faute la petite dictée. Les connaissances en histoire et en géographie sont rudimentaires, quand elles ne sont pas étrangement erronnées...¹ »

Connaissances
historiques
des conscrits.

Il faut lire la brochure de M. Sangnier, pour se rendre compte de l'incohérence des notions historiques laissées par l'école primaire ou même le lycée. Charlemagne, « empereur d'Allemagne..., fut battu par François I^{er} et les Anglais », explique L. V. Un autre affirme que Napoléon I^{er}, emmené en captivité à l'île Sainte-Hélène, y fut « brûlé tout vivant ». Un autre, bachelier ès-sciences, raconte que Louis XIV « fut guillotiné le 21 janvier 1789, et alors commença la République »². Enfin, de Gambetta, un seul souvenir subsiste : le voyage-qu'il fit en ballon de Paris à Tours ; « c'est à n'en point douter le fait historique qui paraît le plus universellement retenu par les 661 concurrents³ ! » Des anecdotes : voilà ce qui reste des leçons d'histoire apprises à l'école ; aucune notion d'histoire générale, aucune vue d'ensemble sur l'histoire nationale, rien ne subsiste qui soit de nature à former le jugement du futur électeur.

L'enquête de M. Sangnier est sans doute restreinte, et il ne faut pas lui attribuer une portée à laquelle elle ne prétend d'ailleurs pas. Elle est pourtant symptomatique ; et, si elle pêche de quelque manière, ce serait, croyons-nous, par excès d'optimisme : car le recrutement d'un

¹ M. SANGNIER, *Ce que savent les jeunes Français d'aujourd'hui*, p. 7.

² *Ibid.*, p. 9.

³ *Ibid.*, p. 8.

régiment spécialisé comme celui du 1^{er} génie comprend sans doute une proportion de conscrits lettrés supérieure à la moyenne.

Quoiqu'il en soit, nous devons reconnaître que nous n'avons aucun document suffisamment complet et précis, pour que nous puissions porter un jugement sur la valeur des connaissances civiques des jeunes gens, soit lorsqu'ils sortent de l'école, soit lorsqu'ils commencent leur service militaire. Quelques expériences personnelles, l'enquête de M. Sangnier nous inspirent un certain pessimisme quant au rendement de l'enseignement de l'histoire. L'instruction civique touche à celui-ci par tant de liens et d'analogies psychologiques, que nous nous croyons en droit d'exprimer nos craintes sur son efficacité.

Conclusion.

§ 2. — L'éducation civique

L'enquête de M. Sangnier donne encore, à ce nouveau point de vue, quelques renseignements intéressants. Les sujets donnés pour la rédaction étaient les suivants : « Quelles doivent être les qualités du soldat français ? » et : « Qu'est-ce que la discipline ? » Les réponses faites à ces deux questions sont incontestablement supérieures aux épreuves d'histoire et de géographie. « Ce n'est pas sans émotion, remarque M. Sangnier, que j'ai retrouvé, sous la plume inhabile et fertile en incorrections de mes pauvres petits poilus, bien des sentiments généreux dont j'ai, depuis, au cours des quelques semaines qu'il m'a été donné de vivre avec eux dans l'intimité la plus réconfortante, senti la force dans leurs cœurs ¹. »

*L'enquête.
de
M. Sangnier.*

D'ailleurs, la guerre ne s'est-elle pas elle-même chargée de faire à cet égard une enquête tragiquement scrupuleuse ? L'élan unanime qui répondit à l'appel de la mobilisation ; l'admirable redressement des armées de la Marne ; l'opiniâtreté des poilus dans les tranchées ; l'héroïque résistance des soldats de Verdun : autant

*Les vertus
civiques
révélées par
la guerre.*

¹ *Ibid.*, p. 13.

de preuves que les vertus militaires sont profondément empreintes dans l'âme des jeunes Français.

*Les vertus
civiques
en temps
de paix.*

Mais, les vertus militaires ne sont pas le tout des vertus civiques ; et si « hier, la France a trouvé des soldats, il faut aujourd'hui qu'elle trouve des citoyens ¹ ». Est-il donc possible de porter un jugement sur la valeur civique des Français d'aujourd'hui ? C'est une question qu'il est bien audacieux de poser, et à laquelle il serait bien délicat de répondre. Les valeurs morales ne se chiffrent pas ; elles ne se réduisent pas en statistiques ni en courbes.

*A la recherche
d'un
critérium
de la valeur
civique d'une
génération.*

Nous croyons cependant qu'il serait possible d'étayer un jugement de ce genre sur quelques données précises, qui pourraient être considérées comme autant d'indices de la valeur civique d'une génération. Il vaudrait par exemple la peine d'étudier avec soin les quatre critères suivants :

*L'obéissance
aux lois.*

1° La conscience civique se manifeste tout d'abord par *l'obéissance aux lois du pays* : formule générale, qui comprend l'étude de la criminalité dans son ensemble, et de toutes les actions judiciaires. Mais, en l'énonçant, nous pensons particulièrement à ces lois ou à ces règlements qui font l'objet d'une application quotidienne de tous ou presque tous les citoyens français : tels le code de la route, les règlements fixant les prix de certaines denrées, etc. Les statistiques des contraventions correspondantes, l'observation directe des faits apporteraient sur le sujet qui nous occupe plus de clarté que la seule étude des actes criminels d'une infime minorité de citoyens anormaux.

*Le respect
de la
propriété
publique.*

2° Suivant le même ordre d'idées, une étude intéressante serait à faire sur *le respect de la propriété publique*. Il faudrait non seulement relever dans les annales judiciaires le nombre des contraventions dressées pour vols ou déprédations commises sur les biens publics ; mais aussi enquêter auprès des grandes administrations pour connaître l'importance des dégâts commis chaque année,

¹ R. POINCARÉ, discours prononcé le 2 août 1919 à la Sorbonne.

par les voyageurs, par exemple dans les wagons de chemins de fer¹. Ces documents seraient révélateurs d'un état d'esprit, et montreraient, nous le craignons, une grave lacune dans l'éducation civique de la jeunesse française.

3° Toujours dans le même ordre d'idées, *l'accomplissement du devoir fiscal* nous semble être un indice des plus intéressants. Le nouveau système d'impôts, exigeant de multiples déclarations des contribuables, fait, plus que par le passé, appel à la conscience fiscale des citoyens. Divers indices permettraient de juger celle-ci : déclarations en retard, omises ou mensongères, lorsque leur fausseté est découverte par les agents du fisc. Mais cette étude serait certainement des plus difficiles et des plus délicates à mener à bien.

*L'accomplissement
du
devoir fiscal.*

4° Voici un autre critérium dont l'étude serait plus simple, et dont la portée serait plus concluante encore : *la participation aux élections*. C'est là, croyons-nous, l'indice le plus révélateur de l'éducation civique d'une génération, parce que le devoir électoral n'est sanctionné par

*La
participation
aux
élections.*

¹ La Compagnie des Chemins de Fer de l'Etat nous communique les chiffres suivants, sur les déprédations commises dans les compartiments de voyageurs pendant les mois d'août et de septembre 1923. Si fragmentaires qu'elles soient, ces données sont suggestives :

Objets et leur valeur	Nombre d'objets disparus	
	en août	en septembre
Serviettes (11 fr. chaque).....	565	446
Tirants de châssis (10 fr.).....	1836	1955
Housses (4 fr. et 10 fr.).....	555	413
Rideaux (4 fr. et 15 fr.).....	2653	1523
Stores (4 fr. et 10 fr.).....	1037	954
Distributeurs de savon (61 fr.).....	104	114
Lampes électriques (1 fr. 25).....	2873	3084
Nombre total d'objets disparus.....	9623	8489
représentant une valeur de	72.088 fr. 25	et 60.058 fr.

La note ajoute : « Les chiffres ne varient guère depuis que nous tenons ces renseignements (1921). » Remarquer qu'ils ne comprennent pas les carreaux cassés, ce dégât n'étant pas toujours le fait des voyageurs.

aucune pénalité. Beaucoup de commerçants déclarent leur chiffre d'affaires parce qu'ils craignent des ennuis avec le fisc ou une forte amende ; nombreux sont les cyclistes qui, le soir, n'allument leur lanterne que par peur des gendarmes. Le respect de l'autorité est sans aucun doute une vertu civique ; mais sa valeur morale est bien différente, suivant qu'il est dicté par un sentiment de crainte ou par une volonté consciente de la discipline qu'elle s'impose.

L'accomplissement du devoir électoral, étant dépourvu de sanction, présente, au contraire, ce caractère unique : vote seulement qui s'intéresse à la chose publique ; vote qui *veut* voter. Les statistiques électorales sont le seul indice qui permette d'apprécier la *volonté civique* d'une génération ¹.

Une enquête
utile.

Nous devons nous borner à indiquer ici l'orientation d'études qu'il y aurait lieu d'entreprendre. Elles jetteraient une clarté bien intéressante sur la valeur actuelle de l'éducation civique en France. Mais leur portée ne serait pas seulement documentaire ; nous sommes persuadé qu'elles pourraient servir, et contribuer à l'éducation de l'esprit public. Pendant des années, des milliers de bons citoyens ont observé avec angoisse les variations de la courbe de l'alcoolisme en France. Pourquoi se désintéresseraient-ils des fluctuations de la courbe du respect de la propriété publique, ou de celle de la participation aux élections ? Ce sont là des angoisses saines et fécondes ; car elles mènent à l'action.

§ 3. — Un jugement impossible

Toutes ces données statistiques ne permettraient pas cependant de porter un jugement précis sur la valeur de l'instruction et de l'éducation civiques données dans les

¹ Ces statistiques sont publiées après chaque élection ; mais il y aurait lieu de les soumettre à une critique approfondie et en examinant la manière dont sont confectionnées les listes électorales, de vérifier en particulier si les doubles emplois sont bien évités.

écoles primaires. Car l'instituteur n'est pas seul à façonner le futur citoyen.

Montesquieu distinguait trois forces d'éducation : « les pères, les maîtres et le monde¹ ». Sa classification est toujours exacte, et il faut reconnaître que l'influence de l'école disparaît bien souvent devant celles de la famille et de la société.

C'est une grande force que la tradition familiale au point de vue politique. L'exemple de certaines provinces françaises montre avec quelle fidélité les opinions politiques, transmises de père en fils, peuvent être maintenues dans une région. Les conversations quotidiennes au foyer familial, la lecture des mêmes journaux créent une atmosphère qui influe profondément sur la formation morale, sociale et politique des enfants ; et nous ne parlons même pas de la force plus évidente encore de la tradition et de l'hérédité.

Mais la société, les mœurs « qui s'expriment par les mille voix de la presse, du théâtre, de la tribune² », exercent sur le jeune homme une influence plus profonde encore. Pendant cette période critique, si souvent signalée, qui, de 13 à 20 ans, s'ouvre béante entre l'école primaire et le service militaire, l'adolescent se met à l'école du monde. Maîtres et parents l'abandonnent ; il préfère d'ailleurs être seul, être libre pour faire ses premières expériences. Mais le monde est bien souvent un mauvais éducateur, et ses leçons habituelles ont pour titre : égoïsme, hypocrisie, scepticisme.

Or, l'emprise de la société sur l'âme du jeune homme n'a pas cessé de se développer depuis trois quarts de siècle. Journaux et revues, d'une part, moyens de transports de toutes sortes, d'autre part, mettent ses leçons à la portée de tous, même des plus isolés.

L'école est bien faible devant cette puissance d'éducation sans cesse grandissante. Elle perd toute action sur

*Les trois
puissances
d'éducation :*

famille,

société,

école.

¹ MONTESQUIEU, *De l'Esprit des Lois*, liv. IV, chap. IV.

² F. PÉCAUT, *L'éducation publique et la vie nationale*, chap. X, sur « l'école primaire et l'éducation politique du citoyen ».

l'enfant dès 12 ou 13 ans, à l'âge même où l'adolescent naît à la vie sociale¹. Comment pourrait-elle, dans ces conditions, faire œuvre utile ? La rendre responsable des insuffisances de l'instruction ou de l'éducation civiques serait souverainement injuste.

Constatation troublante : l'école est impuissante, et le monde qui forme les futurs citoyens est indigne de sa tâche. « A quelle porte frapper... pour faire entrer dans l'esprit public quelques-uns au moins de ces partis pris, de ces sentiments généraux..., essentiels au bon jugement civique ? Redoutable question, puisqu'elle nous invite presque à chercher un point d'appui en-dehors de ce que le passé et le présent nous offrent de plus réel et de plus universellement agissant...² »

L'école est impuissante, et pourtant c'est à elle seule que l'Etat laïque peut confier cette tâche : à l'école « qui ne représente, il est vrai, que la société elle-même, mais la société dans sa fonction enseignante, c'est-à-dire supérieure à elle-même, s'appliquant d'un effort sincère autant que modeste à extraire de son intime fond ce qu'elle a de meilleur en fait de croyances instinctives ou réfléchies, en fait d'idéal moral ou social ; à l'école primaire à ses divers degrés, déployant tous ses moyens, l'intelligence et le bon vouloir de ses maîtres, pour atteindre, à travers les éléments du savoir, l'âme de l'enfant et y jeter à pleines mains des semences de bon sens et de bons sentiments, dont quelques-unes au moins lèveront à un âge plus avancé ; à l'école primaire se prolongeant le plus loin possible en leçons d'adultes, en conférences, en entretiens familiers sur divers sujets, et, à mesure que l'enfant devient adolescent et approche de l'âge d'homme, l'initiant à la responsabilité et aux vertus du citoyen ; ... bref à l'école telle qu'elle n'est pas encore, mais telle qu'elle peut être, telle que peut la faire une nation énergique et intelligente, résolue d'assurer son avenir et de garder son rang³. »

¹ Cf. ci-dessous, p. 302.

² F. PÉCAUT, *loc. cit.*

³ F. PÉCAUT, *ibid.*

TROISIÈME PARTIE

Notes critiques

CHAPITRE PREMIER

De quelques causes de l'insuffisance de la préparation civique

Le devoir militaire est le seul devoir civique auquel le jeune homme soit sérieusement préparé.

Du jour où une armée nationale a été substituée à l'ancienne armée de métier, un effort considérable a été accompli pour mettre l'instruction militaire à la portée des jeunes recrues. Il fallait jadis une vie entière pour devenir soldat ; le législateur a estimé que sept années, puis deux ou trois, maintenant dix-huit mois, suffisaient à cette initiation. En même temps que la durée du service était ainsi abrégée, la technique de la préparation militaire faisait l'objet d'études approfondies, d'expériences multipliées. Celle-ci comprend non seulement l'enseignement d'une théorie, mais une éducation préalable (éducation physique) et un apprentissage technique (service militaire) ; une étude détaillée de l'histoire de l'instruction militaire montrerait que l'importance relative de ces trois éléments a varié suivant les époques, et que la dernière guerre a mis en évidence la valeur de l'éducation physique préalable, ainsi que la nécessité de tenir compte des aptitudes techniques de chacun.

Pour que l'armée devînt nationale, il a fallu mettre ainsi le métier de soldat à la portée de tous ; des milliers d'officiers, à la fois éducateurs et techniciens de l'art militaire, s'acharnèrent à résoudre ce problème. Si la pratique

*Préparation
militaire
et préparation
civique.*

actuelle présente encore bien des imperfections, on ne peut nier pourtant que des progrès considérables aient été accomplis depuis cinquante ans.

Le jeune homme est préparé à défendre son pays ; il n'est pas préparé à participer à son gouvernement. Le pouvoir politique était jadis entre les mains de quelques hommes de métier. Le principe démocratique a mis la souveraineté entre les mains de tous. Qu'a-t-on fait pour mettre ce métier de souverain à la portée de tous ? Où sont les hommes de gouvernement, à la fois éducateurs et techniciens de l'art politique, qui se sont acharnés à résoudre ce problème ?

Nous avons constaté cependant, au cours de notre étude, que cette question n'avait pas été ignorée, et que diverses tentatives avaient été faites pour la résoudre. Chaque fois qu'un régime démocratique ou à tendances démocratiques s'est instauré en France, il s'est efforcé d'étendre l'instruction populaire. La Troisième République a même prétendu résoudre le problème de la formation des futurs citoyens, en introduisant dans les programmes un enseignement civique ; mais ces deux mots couvrirent, dès l'origine, un malentendu. Nous avons vu les difficultés que le législateur éprouva à les définir. Nous avons constaté les hésitations du Conseil Supérieur, chargé d'en préciser le programme ; l'instruction civique, rattachée tantôt à l'histoire, tantôt à la morale, transformée en exposé de droit public ou en cours de sociologie, n'a pu faire l'objet d'aucun enseignement vraiment approfondi, d'aucune technique pédagogique spéciale. Malgré cent manuels parus, malgré tous les discours prononcés, les réalisations ont été aussi insignifiantes que la conception avait été imprécise.

Nous voudrions présenter ici trois observations, qui pourront apporter quelque lumière sur ce problème de la formation des futurs citoyens, et expliquer le mauvais rendement, pour ne pas dire l'échec, des efforts tentés jusqu'à ce jour.

§ 1. — Une erreur psychologique.

La première sera une remarque d'ordre psychologique : *en introduisant l'instruction civique dans les programmes primaires, on a voulu inculquer aux enfants des notions qu'il leur est impossible de comprendre, leur donner un enseignement qui ne peut pas les intéresser vraiment à cet âge.*

Cette affirmation ne prétend pas être l'expression d'une vérité absolue. Nous ne nions pas que certains enfants suivent avec un intérêt passionné les cours d'instruction civique que leur fait leur instituteur, et manifestent une intelligence remarquable des questions politiques. Mais nous pensons que ce sont là des cas exceptionnels. L'observation que nous présentons n'a d'autre prétention que de rendre compte d'un fait généralement vrai.

Tout enseignement suppose l'acquisition préalable par l'enfant de certaines aptitudes physiques, ou de certaines connaissances intellectuelles. L'enfant doit savoir marcher, avant d'apprendre à sauter ; il doit savoir tenir un objet dans sa main, avant d'apprendre à écrire. Enseigner à un écolier les règles de la division avant qu'il sache compter, serait considéré comme une absurdité. C'est un peu ce qu'on fait en matière d'instruction civique.

L'enseignement civique a pour objet de décrire l'organisation politique de la nation. Or, la nation est une immense collectivité qui groupe des millions d'êtres humains, et le régime démocratique remet à chacun d'entre eux une part de la souveraineté. Pour comprendre quoique ce soit à la vie politique d'un pays, pour saisir par exemple le fonctionnement d'une institution telle que les élections législatives, il faut être capable de concevoir cette multitude d'êtres différents. D'autre part, l'organisation politique de la France est le résultat de vingt siècles d'histoire et de 150 ans d'expériences démocratiques.

*Notions dont
l'acquisition
préalable
est nécessaire*

*pour la com-
préhension
de
l'instruction
civique :*

ques ; pour la comprendre réellement, il faut la comparer sans cesse aux régimes antérieurs et l'observer à la lumière du passé. L'instruction civique suppose une connaissance préalable de l'histoire de France ; et celle-ci ne peut être comprise que par des cerveaux aptes à concevoir la suite des temps dans le passé.

L'instruction civique n'est donc intelligible et efficace, que si le cerveau de l'enfant est capable de ces deux abstractions : la notion de nombres et la notion de temps.

notion
de nombre,

Or, voici ce que nous disent les psychologues : « La plupart des enfants de 6 ans — l'âge où ils entrent à l'école primaire, où ils devaient, d'après le programme de 1887, commencer leur instruction civique — manifestent la notion des nombres jusqu'à douze ou treize, *du moins en comptant des objets*¹. » A l'école, avec l'habitude du calcul, l'enfant fait des progrès rapides à ce point de vue. Est-ce à dire qu'il ait dès 13 ans la notion abstraite des grands nombres ? Nous ne le pensons pas : il n'en a que la pratique arithmétique.

Nous avons maintes fois fait, avec des garçons de cet âge, des exercices d'évaluations ; et nous avons constaté combien il leur était difficile de projeter dans la réalité cette entité purement arithmétique ; leurs estimations varient aisément, par exemple dans une salle de spectacle, entre 400 et 2.000 spectateurs ; définir l'importance d'une ville par le chiffre de sa population est pour eux incompréhensible : entre 50.000 et 500.000 habitants, ils ne font aucune différence. Ces grands nombres ne signifient rien pour eux. L'enfant de 6-12 ans est trop petit pour dominer ces foules.

notion
de temps.

Quant à la notion du temps, les observations recueillies par les psychologues sont plus précises encore : « Ce n'est qu'après 6 ans que l'enfant peut préciser : aujourd'hui est lundi, demain sera mardi, après-demain mercredi. Plus difficilement encore, il parvient à compren-

¹ J. DE LA VAISSIÈRE, *Psychologie pédagogique*, p. 140.

dre : aujourd'hui est mercredi, hier était mardi, avant-hier lundi. On peut admettre que l'enfant de 7 ans sait depuis longtemps distinguer jour-nuit, matin-midi-soir ; que même il a le sens de la durée de une heure - deux heures, si du moins il appartient à une famille instruite. Mais il est encore incapable de concevoir la division du temps dans ses différents aspects, surtout celle du siècle en cent années et du temps en siècles. Ce n'est que vers 11 ans que ces notions lui sont grossièrement accessibles ¹. »

Combien de fois avons-nous observé l'inconscience avec laquelle des enfants de cet âge intervertissent les dates des plus grands événements de l'histoire, font vivre Jeanne d'Arc au ^{xvii}^e siècle ou Napoléon en l'an 800 ! Leur étonnement est grand lorsqu'ils découvrent que le grand-père de leur grand-père a pu servir dans les armées de la Révolution, mais qu'il faudrait retrouver les noms de bien d'autres grands-pères, pour identifier celui qui fut le contemporain du bon roi Saint Louis. Le jour où ils font cette remarque, le paysage historique commence à prendre pour eux un peu de relief ; jusque-là, tout se confond dans le brouillard de cette vague notion : « il y a longtemps ». L'enfant de 6-12 ans est trop jeune pour dominer le passé.

Comment, dans ces conditions, pourrait-il comprendre réellement un cours d'instruction civique, ou même les leçons d'histoire politique et sociale qui en sont le préambule indispensable ?

Et voici qui aggrave la situation : l'enfant, non seulement ne comprend pas, mais il ne cherche pas à comprendre ; il n'éprouve aucun intérêt pour ces questions d'organisation sociale ou politique. Les instituteurs, les auteurs de manuels et de leçons-types ont fait des prodiges d'ingéniosité pour éveiller l'attention de l'élève : ils l'ont conduit à la mairie, ont mis sous ses yeux le registre de l'état civil, lui ont fait feuilleter le *Journal Officiel*...² ;

*Manque
d'intérêt de
l'enfant pour
l'instruction
civique.*

¹ A. PIFFAULT, *Psychologie appliquée à l'éducation*, p. 242.

² Voir ci-dessus, p. 241.

tous les essais ont été tentés pour rendre l'enseignement civique plus objectif et plus attrayant. Les résultats obtenus n'ont pas correspondu à ces efforts : une curiosité passagère a été éveillée, aucun intérêt durable n'a été provoqué, aucune empreinte n'a été laissée.

*L'âge
des intérêts
sociaux
et politiques.*

C'est que l'enfant d'âge scolaire ne s'intéresse pas aux questions d'organisation sociale. Les psychologues remarquent que, chez le garçon, l'intérêt social, « le goût pour la formation des groupes a... son maximum entre 13 et 15 ans ¹ » ; c'est l'âge des « bandes », des « gangs », comme disent les éducateurs anglo-saxons. Dans ces groupements restreints et temporaires, s'ébauche la sociabilité organisée. Mais l'enfant ne s'y intéresse encore que dans la mesure où il y joue un rôle actif : l'intérêt social est éveillé, non encore l'intérêt pour les questions d'organisation sociale.

Ce n'est que plus tard, vers 16-20 ans, que le jeune homme aimera, s'il y est incité, à étudier les problèmes sociaux et à discuter politique. Observez, pour vous en convaincre, ce que lisent les jeunes gens dans les journaux : bien rares sont ceux qui, avant 16 ans, jettent un coup d'œil en-dehors des faits divers ou de la chronique sportive. Plus tard, au contraire, ils prennent un intérêt, parfois passionné, sinon à la vie politique du pays, — tous n'ont pas une culture suffisante pour cela, — du moins aux discussions qui mettent aux prises les chefs de leur syndicat ou les membres du comité de leur association sportive.

*Les intérêts
des enfants
d'âge scolaire.*

Avant 13 ans, au contraire, l'enfant ne s'occupe guère de la vie sociale qui l'entoure. C'est la « période des intérêts objectifs » ; il faut qu'il agisse sur la réalité extérieure. « Si parfois il trouve quelque intérêt au travail scolaire, c'est en-dehors de la gymnastique pour les garçons et du travail manuel pour les filles, à la lecture, l'écriture, la technique du dessin, la musique, les métiers, le vocabulaire et la prononciation des langues, en un mot

¹ J. DE LA VAISSIÈRE, *op. cit.*, p. 94.

à toutes les matières où la motricité trouve une occasion de s'exercer ¹. » Cette condition est-elle remplie par l'instruction civique ? Non évidemment.

Nous trouvons même, dans l'instruction du 20 juin 1923 cet aveu officiel qui confirme nos observations : « S'il est vrai qu'aucun enseignement ne doive être donné avant d'être désiré, l'instruction civique devrait être réservée pour le moment où les jeunes gens, approchant de la majorité, vont avoir à faire acte de citoyen ². »

Ainsi, l'instruction civique nous apparaît comme un enseignement incompréhensible et sans intérêt pour des enfants de 6 à 12 ans. Le législateur, qui prétendrait établir un plan de formation des futurs citoyens, sans tenir compte de cette donnée psychologique, ferait œuvre aussi vaine, aussi dangereuse, que l'ingénieur, dressant le projet d'un pont, sans connaître la nature du terrain où il doit le lancer.

Et qu'on ne vienne pas nous objecter l'exemple de la Suisse. P. Bert avait jadis affirmé à la Chambre l'efficacité de l'instruction civique, en faisant l'éloge des connaissances d'un petit écolier suisse sur ces matières ³ ; ce précédent avait influencé le vote des Chambres. Et pourtant, l'instruction civique soulève en Suisse aujourd'hui les mêmes problèmes qu'en France ; son efficacité est aussi contestée.

« Au fond, remarque M. Chessex, instituteur en Suisse Romande, nous sommes de mauvais psychologues. C'est ainsi qu'en matière de civisme, on se demande uniquement : que doit apprendre l'enfant pour devenir un citoyen connaissant bien le mécanisme de nos institutions démocratiques ? et l'on s'imagine avec simplicité que cela suffit. On ne se rend pas compte que l'on oublie l'essentiel, et qu'il faudrait savoir tout d'abord si la nature de l'enfant permet qu'on lui enseigne ces choses, s'il n'y a pas incompatibilité entre la mentalité enf-

Conclusion.

*Remarque sur
l'instruction
civique
en Suisse.*

¹ J. DE LA VAISSIÈRE, *op. cit.*, p. 87.

² *Bull. Adm.*, 1923, t. II, p. 91.

³ Voir ci-dessus, p. 143.

tine et les notions que l'on prétend lui imposer. L'instruction civique, telle qu'elle est comprise d'ordinaire dans la Suisse romande, telle qu'elle est présentée par nos manuels, laisse l'enfance indifférente. « Il peut arriver, dit M. Goy, qu'un maître donne une leçon bien préparée, *très intéressante*, et malgré cela peu profitable à son jeune auditoire, si les élèves sont distraits. » (Rapport d'Aigle). On m'objectera que si la leçon est « très intéressante » les élèves ne peuvent pas être distraits ! Et pourtant M. Goy savait ce qu'il disait : la leçon était intéressante pour lui, maître, pour nous, adultes, mais nullement pour l'enfant, qui n'a ni nos goûts, ni nos intérêts, ni notre mentalité ¹. »

« L'enseignement de cette branche [le civisme], dit M. Rosier, est resté à peu près ce qu'il était il y a 25 ou 30 ans. Pendant ce temps, notre démocratie a évolué... La pédagogie tout entière a été renouvelée... Faire fi de tout cela dans son enseignement, dit M. Maurice Vuilleumier, c'est perdre le contact avec l'élève et condamner son effort à l'ennui et à la stérilité. Voilà exactement où nous en sommes en ce qui concerne le civisme, et *l'on ne s'y prendrait point autrement si l'on se proposait d'en dégoûter l'enfant* ². »

Un effort est fait depuis quelque temps en Suisse pour « faire davantage appel à l'activité spontanée des élèves, et pour mettre cet enseignement à la portée de leurs vrais intérêts ³ ». Cette réforme pédagogique se poursuit dans des conditions particulièrement favorables dans ce pays où la vie publique se rappelle si souvent à l'attention de

¹ A. CHESSEX, *L'éducation civique et la culture nationale à l'école populaire*, Rapport présenté au 19^e Congrès de la Société pédagogique de la Suisse Romande (Lausanne, 1914), p. 15.

² A. CHESSEX, *op. cit.*, pp. 29-30.

³ Communication de M. P. BOVET, directeur de l'Institut J.-J. Rousseau, à Genève. — M. P. BOVET nous signale d'autre part que « des livres tout à fait remarquables ont paru en Suisse allemande... : SCHNEIDER, *Geschichtsunterricht* ; BURKHARDT, *Klassengemeinschaftsleben* ; BRENNER, *Gemeinschaft in Erleben als Endziel der Erziehung* ».

tous. Mais ce n'est plus d'instruction civique seulement qu'il s'agit : c'est d'une véritable éducation. « La distance se réduit [d'ailleurs] entre instruction et éducation dans la mesure où l'instruction fait de plus en plus appel aux tendances profondes de l'enfant ¹ ». Ces tentatives de réforme méritent d'être observées de France avec un très grand soin.

Quoiqu'il en soit, l'instruction civique, telle qu'elle a été donnée jusqu'à présent dans les écoles primaires suisses, ne laisse aucune trace durable dans l'esprit des jeunes gens. Elle s'est montrée peu efficace et peu intéressante, dans ce pays comme en France.

§ 2. — Une erreur pédagogique.

Si le législateur français a commis une erreur psychologique en voulant inculquer des connaissances civiques à des enfants de 6-12 ans, il a commis aussi une faute pédagogique en limitant par trop exclusivement à cela son effort.

Suffirait-il d'enseigner la théorie aux enfants de l'école primaire, pour préparer les futurs soldats ? L'officier qui soutiendrait cette thèse serait la risée de tout le monde. Et pourtant, en matière de formation civique, c'est à peu près ainsi qu'a agi le législateur.

*Instruction
civique
et théorie
militaire.*

La véritable école du soldat ne se fait pas autour d'un livre. Elle ne se fait même pas à la caserne ; elle se fait sur le terrain de manœuvres, où le jeune homme apprend à marcher, à agir avec d'autres pour vaincre l'ennemi. C'est en s'exerçant à maintenir sa position près d'une ferme ou derrière un ruisseau, en s'entraînant à contre-attaquer un adversaire imaginaire, qu'il apprend à défendre son pays.

Ce n'est pas autour d'un manuel, ni même dans une salle de classe que peut être réalisée la véritable école de civisme. « Le meilleur citoyen n'est pas forcément

¹ *Ibid.*

celui qui sait par cœur son manuel d'instruction civique¹. » Ce que le pays demande au citoyen, c'est de participer consciemment à la vie collective, à la vie publique de la nation, de prendre des décisions et de les convertir en actes. Où le jeune homme fait-il cet apprentissage de la vie civique ? Sur quels champs de manœuvre s'exerce-t-il à agir avec d'autres pour diriger son pays ?

*La formation
civique
exige une
triple action.*

Le citoyen, c'est une volonté, mue par un cœur, éclairée par un cerveau. L'instruction civique, l'instruction primaire font œuvre utile, en meublant, en libérant des intelligences. Elles ne font pas œuvre complète : le cœur se ferme et se glace, qui ne vibre jamais ; la volonté s'atrophie, qui ne s'exerce pas. *Pour former de futurs citoyens, une triple action est nécessaire : instruction civique, éducation civique, apprentissage civique.*

L'insuffisance des résultats obtenus par l'école primaire s'explique par le fait que l'apprentissage de la vie civique a été jusqu'ici des plus négligés. L'instruction civique a été donnée ; mais elle dépassait l'intelligence des enfants, Un grand effort a été accompli pour l'éducation civique ; mais il y a manqué une base essentielle :

§ 3. — Une définition oubliée : qu'est-ce que le civisme ?

*Le législateur
n'a pas
répondu
à cette
question.*

En effet, le législateur, lorsqu'il a fixé les principes de l'éducation publique, n'a pas été guidé par une conception précise et positive du civisme. La majorité qui a assuré le vote de la loi de 1882, s'est groupée autour d'une pensée négative : réagir contre les abus nés de la loi Falloux ; elle ne s'est pas unie autour d'une commune vision du civisme de l'avenir. Seule une minorité a vu s'ouvrir une voie devant elle : le chemin qui conduit au monopole de l'enseignement.

*Une
conception du
civisme.*

Réunir tous les enfants dans les mêmes écoles, former leurs esprits aux mêmes méthodes intellectuelles, leurs âmes aux mêmes aspirations morales : c'est là sans

¹ CHESSEX, *op. cit.*, p. 17.

doute une conception du civisme. Moulant l'individu à l'image de la société, mettant l'Etat au-dessus de tout, elle peut créer une forte unité nationale. C'est la méthode spartiate, adaptée aux nécessités de la société moderne. Cette conception n'a pas prévalu en 1882 ; mais quelques concessions lui furent faites ; et on peut dire que, jusqu'à un certain point, les lois scolaires ont tenté de réaliser l'unité nationale dans l'uniformité.

Mais voici une autre conception du civisme. Elle insiste sur cette idée que le mot « citoyen » contient en lui-même l'affirmation de deux réalités : l'homme et la cité, l'individualité et la société.

Le christianisme, dans l'ordre moral, la Révolution française dans l'ordre politique, ont affirmé le droit pour l'homme de se fixer un idéal moral indépendant de ses obligations civiques, et supérieur à elles ; elles ont fixé à l'autorité sociale une limite inviolable : la conscience individuelle. « L'Etat antique avait pourvu à la défense de tous contre chacun ; il était réservé à l'Etat moderne de maintenir le droit, non seulement de chacun contre chacun, mais de chacun contre tous. Voilà qui est distinctivement moderne, distinctivement chrétien dans notre politique ¹. »

Qu'est-ce, en effet, que le principe de la souveraineté nationale, sinon l'affirmation du droit de chacun à connaître des affaires sociales, la consécration, l'application incessante du principe de l'individualité ? *La démocratie, « ne cessant d'en appeler aux vœux de tous et de chacun, suppose dans chacun une conviction personnelle sur les questions qu'elle pose » ; si celle-ci ne s'y trouvait pas, « tout l'édifice constitutionnel serait un mensonge, et la démocratie se résoudrait, comme trop souvent on l'a vu, en une oligarchie mobile et périodiquement déplacée ² ».*

Dans l'édification de la cité moderne, le citoyen, pour certains, est une brique : moulé en série, il est encastré

*Une autre
conception :*

1) *L'individualité,
fondement de
la société
moderne.*

¹ A. VINET, *L'éducation, la famille et la société*, p. 479.

² *Ibid.*, p. 398.

en un point déterminé de l'édifice social, soit par le fait d'une fatalité inéluctable, soit par les soins de spécialistes tout-puissants, ingénieurs ès-sciences politiques ou sociales ; son seul devoir est de conserver la forme qu'il a reçue, et de rester bien en place. Le citoyen, pour d'autres, est un artisan capable de comprendre, d'apprécier les plans de la construction, et libre d'y proposer des modifications ; comme l'ouvrier pour l'architecte, il est pour l'homme politique un collaborateur, non une matière première.

Cette seconde conception nous paraît seule conforme aux principes d'un régime démocratique, à la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen.

*Former
des hommes
pour former
des citoyens.*

Nous constatons ainsi que *l'œuvre essentielle pour former le citoyen, c'est de former l'homme* : faire naître une individualité capable de juger, et capable d'agir d'après l'opinion qu'elle aura librement choisie ; éveiller non diriger, une conscience. L'éducation civique suppose, avant toutes choses, l'éducation tout court¹.

Le général Chanzy, parlant aux chefs des bataillons scolaires, leur adressait un jour cette objurgation : « Donnez-nous des hommes, nous en ferons des soldats. » De même, il faut former des hommes pour faire des citoyens.

2) *La cité.*

Est-ce à dire que la formation civique doive se borner à une simple mise au point technique de l'homme une fois formé ? Nous ne le pensons pas ; car dans le mot de « citoyen », il existe, à côté de l'affirmation de l'individualité humaine, l'expression d'un idéal moral qu'il ne sera jamais trop tôt d'inculquer à l'enfant.

¹ Celle-ci est-elle assurée d'une façon pleinement satisfaisante dans l'école publique actuelle ? C'est là un problème immense dont nous ne pouvons entreprendre ici l'étude. L'Etat-éducateur remarquait un jour Jaurès, ne peut faire autrement que « de traduire pour l'enfant la conscience moyenne du pays » (disc. du 21 oct. 1886 à la Chambre) ; c'est là un idéal bien « moyen » pour avoir une véritable force éducative. Mais nous devons reconnaître d'autre part l'effort admirable fait par les maîtres de l'enseignement laïque, P. Pécaut et d'autres, pour élever sans cesse l'école publique au-dessus de cette moyenne et de la médiocrité ambiante (cp. ci-dessus, p. 294).

Le professeur F.-W. Foerster, citoyen douloureux d'une Allemagne qui n'est pas encore née, cherche à préciser, dans un livre récent ¹, quel doit être l'idéal du civisme.

*L'idéal
civique
du professeur
Foerster.*

L'esprit civique, affirme-t-il, c'est la fusion des contrastes les plus absolus, *l'union morale avec ceux qui n'ont pas la même notion que nous du salut de l'Etat*. L'éducation sociale, telle qu'elle est pratiquée dans les établissements appliquant les principes de l'autonomie des écoliers ², est une excellente initiation aux responsabilités du futur citoyen ; mais ce n'est pas une véritable culture du sens civique. L'éducation sociale aboutit trop souvent à la culture d'un égoïsme corporatif ; l'éducation civique, au contraire, exige que l'individu s'émancipe de la pensée exclusive de l'intérêt d'un petit groupement social ; entre l'une et l'autre, « il y a aussi loin que du ciel à la terre ».

A l'école, c'est dans les jeux seulement que les enfants trouvent l'occasion d'exercer directement leur sens civique : c'est là que se heurtent les passions les plus violentes, les intérêts les plus forts ; c'est là que, soumis à la règle commune, chacun reconnaît que les droits de son adversaire sont sacrés. M. Foerster voit dans l'attitude traditionnelle dès partis politiques en Angleterre, la meilleure illustration de ce sens civique, capable d'introduire le « fair play » dans l'arène politique.

Pour trop d'Allemands, remarque encore M. Foerster, l'esprit civique se réduit à l'attachement à l'Etat actuel et à ses représentants ; ce mot ne suggère aucun loya-

¹ F.-W. FOERSTER, *Schule und Charakter*, chapitre intitulé Staatsbürgerliche Erziehung, dans la 13^e édition (pp. 162 s.), refondu sous le titre Politische Erziehung dans la 14^e édition (pp. 100 s.). Au moment de mettre sous presse nous recevons du Dr Foerster, un volume de 500 pages tout récemment paru : *Politische Ethik und politische Pädagogik* (éd. Reinhardt, Munich, 1922) ; nous regrettons de ne pouvoir rendre compte ici de cet ouvrage, qui est certainement à ce jour l'étude la plus complète de la question, et, en remerciant l'auteur de nous l'avoir communiqué, tenons à lui exprimer notre admiration et nos vœux pour l'œuvre de rééducation civique qu'il poursuit.

² Voir ci-dessous, p. 329.

lisme vis-à-vis de l'Etat tel qu'il doit devenir. Nous pouvons observer nous-même que le mot « patriotisme », par son étymologie même, tourne les regards vers le passé et non vers l'avenir ; et pourtant la patrie, terre de nos ancêtres, ne doit-elle pas aussi être celle de nos enfants ?

« *L'idéal, contenu dans ce mot « civisme », c'est l'élaboration de la cité future.* »

Cette analyse du professeur Foerster prend un relief saisissant à la lumière des expériences de la dernière guerre : l'union sacrée n'a-t-elle pas réalisé pleinement pendant quatre années cette « fusion des contrastes », cette unité dans la diversité qui caractérise le sens civique ? Et les principes du président Wilson, fondement du civisme international, n'ont-ils pas été inspirés par une vision de la cité future ?

*Le double
objet
de l'éducation
civique.*

Retenons en tous cas de ce bref aperçu, qu'il y a tout un idéal caché dans ce simple mot « civisme ». Une véritable formation civique doit poursuivre à la fois ces deux objectifs : éducation du « moi » et éveil du « sens du moi d'autrui » ; prolongeant cette formule au delà des frontières nationales, nous pouvons ajouter : éducation du patriotisme et éveil du sens des autres patries.

Conclusion.

Il appartiendrait à des philosophes de faire de cet idéal civique une étude systématique et approfondie. Notre seule intention était, en ces quelques lignes, de poser la question, de faire entrevoir son ampleur, et d'attirer l'attention sur cette remarque : qui veut tracer un plan d'éducation civique, doit se rendre auparavant un compte exact de ce qu'est le civisme ; qui veut former un citoyen, doit avoir sous les yeux un portrait idéal du citoyen moderne. Un mot ne peut servir de but à une œuvre d'éducation ; il faut qu'il devienne idéal, et c'est alors seulement qu'il pourra se transformer en réalité vivante.

Ceci n'est qu'un truisme. Mais il n'est pas toujours inutile de répéter des vérités, même évidentes : le législateur, hanté par les problèmes politiques, le pédagogue,

féru des procédés de l'éducation moderne, sont trop souvent tentés de les oublier.

*
* *

Ces observations faites — et elles devraient être faites — nous voulons nous mettre en présence des faits, en face de l'école publique telle que les lois scolaires l'ont établie ; et nous examinerons quelles améliorations pourraient y être introduites, en vue de l'instruction, de l'éducation et de l'apprentissage civiques de la génération qui monte.

CHAPITRE II

Pour un élargissement de l'instruction civique

« Nul n'est
censé ignorer
la loi ».

Quelle que soit la conception idéale que l'on se fasse du civisme, une chose reste certaine : c'est que, dans une société démocratique, tout jeune homme parvenu à l'âge de la majorité, doit connaître les devoirs et les droits qui sont attachés à ce titre de citoyen. « Nul n'est censé ignorer la loi », dit un adage bien connu. Quiconque connaît l'homme du peuple ne peut s'empêcher de sourire, en entendant cette affirmation, à moins qu'il ne s'en effraie, en songeant aux obligations négligées et aux droits méconnus dont cette ignorance est la cause.

Il existe un minimum de notions qu'aucun citoyen ne devrait ignorer ; elles portent sur l'organisation de l'Etat, le droit électoral, le devoir militaire, le jury, l'obligation scolaire, le devoir fiscal, les garanties données aux citoyens contre tout arbitraire de l'administration ou de la justice, les lois sociales, etc. Comment parvenir à les inculquer à tout le monde ?

L'âge de
l'instruction
civique :
16 ans.

Il faut tout d'abord fixer l'âge auquel cette initiation civique doit être faite. Le législateur s'est fié aux observations des physiologistes et des médecins pour fixer l'âge du service militaire, et la révision est faite à 20 ans. C'est à l'expérience des psychologues et des éducateurs qu'il faut s'en référer pour préciser l'âge le plus favorable à l'instruction civique. Nous avons vu plus haut que donner cet enseignement avant 16 ans, c'était généralement dépasser l'intelligence de l'adolescent, forcer son

intérêt, donc ne laisser aucune trace profonde dans son esprit. L'âge le plus propice à l'initiation civique varie sans doute suivant les individus ; nous croyons toutefois qu'on peut, d'une façon générale, le fixer à 16 ans.

S'il en est ainsi, nous nous trouvons en présence d'une grave difficulté : comment atteindre à 16 ans tous les jeunes gens ? A cet âge, la plupart sont engagés dans une profession ; ils travaillent, ils commencent à gagner leur vie, se sentent libres et profitent de leur liberté. Faut-il, pour les initier aux droits et aux devoirs civiques, établir une nouvelle obligation ?

*Une difficulté
pratique
insurmon-
table.*

Elle serait certes justifiée : l'intérêt national le plus considérable est engagé en cette affaire, et l'effort demandé à la fois aux patrons et aux jeunes gens n'aurait rien d'exagéré. Mais il ne faut pas se payer de mots : décréter une obligation est un geste facile pour le législateur ; ce n'est bien souvent qu'un geste. « Il n'y a rien de plus démoralisant pour un pays, remarquait récemment M. François Albert, que ces obligations, perpétuellement couchées, noir sur blanc, dans le *Journal Officiel*, et auxquelles nul ne s'attache à faire un sort pratique » ; le résultat le plus clair en est que « les citoyens considèrent toutes les lois comme facultatives... ; c'est un état d'esprit déplorable¹ », et, constatons-le, trop fréquent à l'heure actuelle.

L'instruction civique obligatoire à 16 ans serait théoriquement la meilleure solution ; pratiquement, elle ne serait pas efficace, et irait même à l'encontre de son but.

Il nous faut chercher ailleurs et, ne pouvant atteindre tous les jeunes gens à 16 ans, nous résigner à donner cet enseignement civique soit avant, soit après, en profitant d'obligations déjà existantes.

Pourrait-on, par exemple, profiter du service militaire pour donner aux futurs citoyens cette instruction indispensable ? L'Etat exerce une action directe sur l'ensemble

*L'instruction
civique
à la caserne ;*

¹ Disc. au Sénat (11 décembre 1921).

des jeunes Français, pendant les dix-huit mois qui précèdent immédiatement leur entrée dans la vie civique ; c'est là une circonstance singulièrement favorable, et il serait bien naturel de la mettre à profit.

difficultés.

Cette solution est tentante ; elle peut être très efficace. Il ne faut pas toutefois en méconnaître les points faibles :

1° Le cours civique fait à la caserne n'atteindrait pas tous les jeunes gens, mais seulement ceux qui sont déclarés bons pour le service ; les exemptés y échapperaient, et leur nombre est assez important pour que ce décret compromette le rendement de cette innovation.

2° Un cours civique fait à des jeunes gens de 20 ans risque de se heurter à une sérieuse difficulté : parce qu'ils ont déjà pris part à des discussions plus ou moins superficielles sur des sujets politiques, ces jeunes hommes croient savoir ; et croyant savoir, ils n'ont plus le désir d'apprendre. Ce sentiment ne peut être que fortifié par l'état d'esprit désabusé qui caractérise traditionnellement la vie militaire. Nous craindrions donc que le cours civique fait à la caserne arrive trop tard, et qu'il ne puisse plus intéresser des intelligences déjà prévenues. Si notre organisation militaire et administrative s'y prêtait, il vaudrait cependant la peine de tenter la chose à titre expérimental dans quelques garnisons ; cet essai, même restreint, serait plus concluant que n'importe quel raisonnement à priori.

3° Enfin, il faudrait savoir quelle gêne l'introduction d'un enseignement civique à la caserne risque d'apporter à l'apprentissage pratique et moral, qui est la raison d'être du service militaire. Ce serait du temps pris sur les heures, en nombre limité, consacrées à la préparation technique à la défense nationale. Ce serait un enseignement de liberté civique, introduit dans un milieu, dont la caractéristique est de faire faire aux jeunes Français l'apprentissage, non moins nécessaire, de l'autorité. Il y a là des considérations sur lesquelles, seuls, des spécialistes de l'art militaire peuvent porter un jugement compétent. Mais il nous paraît certain que l'introduction d'un

cours civique à la caserne peut entraîner des répercussions considérables sur la vie militaire, surtout si cet enseignement doit être donné à tous les jeunes soldats.

C'est pourquoi nous pensons que, jusqu'à plus ample informé, on ne devrait profiter du service militaire que pour compléter l'instruction civique des jeunes gens dont les connaissances auraient été révélées insuffisantes par l'examen des conscrits. Ce ne serait qu'un cours complémentaire, supposant donc une instruction civique préalable donnée à tous les garçons de France.

Et nous voici, après un long détour et presque malgré nous, ramenés par la force des choses à cette constatation : il faut donner un enseignement civique à l'école primaire. L'entreprise est risquée : l'expérience l'a prouvé. Tâchons du moins de mettre toutes les chances de notre côté.

Le programme de 1923, en supprimant l'instruction civique au cours élémentaire et au cours moyen, a déjà marqué un réel progrès dans cette voie. En effet, les jeunes cerveaux ne seront plus lassés par la répétition de leçons qui ne sont pour eux que des mots. L'instruction civique au cours supérieur aura l'attrait de la nouveauté ; elle éveillera la curiosité ; et l'enfant, même s'il ne comprend pas encore bien, écoutera mieux.

Un autre progrès sera accompli, si le projet de loi sur l'obligation est voté et strictement appliqué. L'obligation, qui n'est aujourd'hui qu'une fiction, deviendrait une réalité. L'instituteur ne serait plus obsédé par la pensée troublante que ses élèves le quitteront avant d'avoir terminé le cours moyen ; l'enfant resterait à l'école jusqu'à 14 ans. Le maître, fortifié lui-même dans sa foi civique en constatant que la loi est appliquée, pourrait donner un enseignement plus calme et plus complet : son action serait ainsi plus profonde.

Une troisième amélioration pourrait, croyons-nous, être faite, par une modification apportée à la conception même de l'instruction civique. Celle-ci est un enseignement fragmentaire ; pour être efficace, nous pensons

*L'instruction
civique
à l'école.*

*Un progrès
accompli.*

*Un progrès
à faire.*

*Pour un
élargissement
de
l'instruction
civique.*

qu'elle devrait être intégrée dans un tout complet et bien coordonné ; elle ne devrait être qu'un chapitre d'un enseignement plus vaste, dont la meilleure définition peut tenir en un mot, néologisme qui s'explique lui-même : *Sociographie*.

Que l'instruction civique soit un enseignement fragmentaire : nous ne pensons pas qu'il soit nécessaire de l'expliquer ici. Toute la seconde partie de cette étude ¹ en est la démonstration : les programmes successifs nous ont montré cet enseignement ballotté sans cesse d'une matière à l'autre. D'autre part, nous avons constaté la disparition, dès 1887, à l'école primaire élémentaire, de l'enseignement des « notions de droit usuel et d'économie politique » qu'avait institué le législateur de 1882. Il semble pourtant que des notions sur les assurances ou le régime des coopératives soit plus utile au jeune homme que la connaissance du fonctionnement de la Cour de cassation...

Il n'est pas nécessaire que l'enseignement primaire adopte pour ses programmes les mêmes divisions que l'enseignement supérieur. Il est au contraire normal que certaines distinctions disparaissent, que tout soit simplifié, *que le critérium de classification des matières ne soit plus la méthode scientifique de recherche, mais la méthode pédagogique d'exposition*.

Toutes les sciences d'observation (physique, chimie, sciences naturelles) ont été groupées, pour les besoins de l'école primaire, sous une même dénomination : leçons de choses. Un groupement semblable doit être opéré pour les diverses matières relatives à la description de la société ; droit privé, droit public ou instruction civique, droit international, économie politique : ces distinctions n'ont pas de raison d'être lorsqu'on parle à des garçons de 14 ans. Au degré primaire, tous ces enseignements doivent être confondus, et avoir un unique objet : ouvrir les yeux de l'enfant sur les hommes qu'il coudoie, de

¹ Voir plus haut, pp. 171 s.

même qu'on lui a appris à observer les objets qu'il touche ; déplier devant lui la carte de la société, comme on lui a appris à lire les cartes de géographie.

Deux difficultés se présenteront, pour réaliser un enseignement sociographique, tel que nous le concevons.

La première sera de le simplifier suffisamment pour le mettre à la portée d'enfants de 14 ans. Les sciences physiques et naturelles ont fait un effort considérable d'adaptation pour pénétrer à l'école primaire ; les sciences sociales ne pourront-elles pas faire de même ? Nous le pensons ; et les expériences déjà faites à propos de l'instruction civique montrent la voie qu'il faut suivre.

La seconde difficulté sera d'intéresser l'enfant à ces notions. Elle ne nous semble pas insurmontable. L'adolescent nous montre lui-même le chemin qu'il faut suivre : c'est du jour où il embrasse une profession, qu'il débute réellement dans la vie sociale ; c'est par l'étude des questions professionnelles que doit commencer son initiation sociale. Lorsque l'enfant parvient à sa dernière année de classe, son esprit s'évade bien souvent des murs de l'école ; le garçon songe à ce qu'il fera l'an prochain, au métier qu'il choisira — disons plutôt qu'il ne choisira pas, car c'est la tradition ou le hasard qui en décident habituellement. La description, par des hommes du métier si possible, des diverses professions qui font vivre la société, devrait constituer la première partie d'un enseignement sociographique. Ce serait tout à la fois une manière de captiver l'attention de l'enfant et de contribuer à son orientation professionnelle ; et ceci est une œuvre indispensable pour le meilleur rendement économique de toutes les forces du pays.

Puis l'enseignement sociographique devrait initier l'élève au mécanisme des lois ou des institutions sociales, dont il aura sans doute à user lorsqu'il sera engagé dans une profession : nous pensons aux assurances, aux coopératives, aux mutualités, aux syndicats agricoles, etc.

Ainsi initié au fonctionnement de la société économique, dont il sera dès demain membre comme travailleur, le

Ce que pourrait être un enseignement sociographique : méthode,

plan général.

garçon devrait être ensuite mis en présence de la société politique, dont il sera après-demain membre comme citoyen. La transition serait naturelle : non qu'après l'explication de quelques lois ouvrières, il s'agisse de présenter l'Etat comme la providence économique et sociale de la nation ; mais l'enfant ayant aperçu l'extrême complication de la société économique et pressenti la puissance des intérêts en présence, découvrirait dans la société politique la force capable de garantir la sécurité de chacun et de tous, d'assurer la justice et la paix. Cette troisième partie de l'enseignement sociographique ressemblerait fort à l'instruction civique actuelle.

On aimerait incorporer dans un tel programme des développements sur la famille, les devoirs du père, le budget familial ; on voudrait y faire une large place à la vie internationale, à la Société des Nations, etc. ; fortifier ainsi chez l'adolescent le sens de la famille, cellule initiale, le sens de l'unité humaine, but final de toute société. On serait tenté d'y incorporer bien d'autres matières, en faire presque le centre de tout l'enseignement primaire pendant la dernière année d'école... Il faut y renoncer : rappelons-nous ce qu'est un cerveau de 14 ans ; souvenons-nous de combien d'heures le maître dispose pour enseigner tant de matières diverses.

*Le but
à atteindre :
éveiller
l'intérêt.*

Du moins, une œuvre serait déjà faite, si l'école parvenait à éveiller l'intérêt, à ouvrir les yeux de l'adolescent sur la société qui l'entoure. L'impulsion, une fois donnée, on peut espérer que le jeune homme manifesterait plus de curiosité pour ces phénomènes qui le dépassent et dont il est un élément, et que, même après avoir quitté l'école, il voudrait se documenter en lisant, s'instruire en discutant. En pleine liberté, s'appuyant peut-être sur une association post-scolaire, seul s'il le préfère, il se préparerait ainsi lui-même à s'acquitter de ses prochains devoirs de citoyen : et sans doute, cette auto-instruction civique serait la plus efficace.

CHAPITRE III

Pour l'éducation du sens civique

§ 1. — Une analyse de F. Pécaut.

F. Pécaut, dans une conférence riche de sa pensée si profonde et pratique, a abordé ce sujet : « L'école primaire et l'éducation politique du citoyen ¹ ».

*L'école
primaire
et l'éducation
politique
du citoyen.*

Le législateur a pensé, remarque-t-il, que l'école primaire peut faire l'éducation politique du jeune citoyen. Mais l'enfant quitte l'école trop tôt pour pouvoir « comprendre les conditions vitales du régime démocratique et libre » ; il ne peut conserver de l'école qu'une « impression patriotique » et une instruction générale qui, en lui ouvrant l'intelligence, lui permet de distinguer « quels sont les hommes, les journaux les plus dignes d'être écoutés ».

Ce que l'école peut faire, c'est de créer chez l'enfant un certain nombre de dispositions d'esprit favorables au développement postérieur d'un esprit civique éclairé. L'éducation physique est la meilleure préparation au service militaire ; l'acquisition de ces dispositions d'esprit essentielles serait la meilleure préparation à la vie civique.

F. Pécaut insiste sur l'acquisition de ces six qualités primordiales :

*Six vertus
civiques.*

1° *L'amour de la vérité.* Il faut inspirer à l'enfant le

¹ F. PÉCAUT, *L'éducation publique et la vie nationale*, ch. X, p. 123.

désir, la ferme volonté de « tirer au clair chaque chose ». Cette habitude ne peut être donnée « en ces matières » à des enfants de 10-12 ans ; mais la pratique du raisonnement scientifique la leur inculque indirectement.

2° *Le sens de l'ordre*, « par opposition au régime du miracle et du hasard ». C'est le sens du possible et de l'impossible, du raisonnable et du chimérique, du progrès compatible avec la nature humaine et du progrès magique. Tout cela ne peut être enseigné qu'à l'école primaire supérieure. Encore faut-il observer que le savoir n'y suffit pas ; il faut y joindre « une certaine modération des désirs », la capacité de se soumettre à l'inévitable, de la « bonne volonté ».

3° *Le sens de la liberté*, c'est-à-dire le « sentiment du prix, non seulement utile mais moral, de la liberté ». Renoncer à la liberté, pour une nation, c'est déchoir. Il y a là « un parti pris moral » essentiel, qui devient rare chez nous.

4° *Le sens de la cité*. Nous devons nous rappeler sans cesse ce que nous devons à la cité pour notre être spirituel et physique, ce qu'il en a coûté d'efforts à nos ancêtres, et donc sentir les ménagements qu'elle mérite, l'obéissance due aux lois, etc. « Il faut plaindre un peuple qui prétend jouir des institutions libres, sans que cette idée coure en quelque sorte dans toutes ses veines. »

5° *Le sens de la justice*, qui n'est qu'une « autre face de l'amour de la vérité ». Il faut savoir rendre justice à ses adversaires, « s'élever à une vue équitable des droits respectifs des nations et de la solidarité de leurs intérêts ».

6° *Le respect sincère de la démocratie elle-même*, qui comprend « le respect de ses institutions sans doute, mais d'abord le respect du peuple lui-même ».

Remarque.

Cette analyse permet de se rendre compte de la valeur de formation civique des diverses matières comprises dans l'enseignement primaire. Elle dévoile aussi les lacunes qu'il comporte. Que l'enseignement scientifique habitue les esprits à la recherche de la vérité ; que l'ins-

truction morale fortifie l'amour de la vérité et le sens de la justice : que l'instruction civique s'efforce d'inculquer le respect de la démocratie : on ne saurait le nier. Mais qu'a fait l'école pour développer le sens de l'ordre et de la liberté ? Et l'enseignement de l'histoire suffit-il pour développer le sens de la cité ?

Nous rapporterons ci-dessous deux expériences, qui prouvent l'existence d'autres moyens d'éducation, très efficaces, pour développer ce sens de la cité.

§ 2. — La Patrie révélée par les fêtes civiques.

« Ce ne sont ni les cours d'instruction civique, ni même les leçons d'histoire de notre maître d'école, qui ont éveillé en nos cœurs l'amour de la patrie, le désir de la servir. Notre sens civique est né ailleurs : sur les montagnes, le 1^{er} août, lorsque, pour célébrer la fête fédérale, les sommets s'illuminent de feux de joie, et que les chants d'une foule, émue et joyeuse à la fois, s'élèvent vers le ciel. » Ainsi s'exprimaient récemment quelques jeunes gens suisses parlant à un de nos amis.

*Une
expérience
du civisme
suisse.*

Cette expérience doit être notée avec soin. Elle exprime un état d'esprit universellement répandu chez les jeunes. Une âme d'enfant, qui n'aurait pas vibré un jour au contact de la foule communiant dans l'évocation des mêmes souvenirs ou la vision d'un même idéal, risquerait fort de ne jamais connaître l'âme profonde de la Patrie.

Les fêtes civiques sont un élément essentiel de la formation du futur citoyen. Michelet, en des pages célèbres ¹, s'est fait leur avocat ; il a demandé avec éloquence que les traditions de la Révolution fussent reprises, et que tous les enfants de France s'unissent fréquemment pour évoquer en commun les grands événements de leur histoire, fêter les saisons de la nature ou les vertus de l'homme. Quelques tentatives avaient été faites, peu d'années avant la guerre, pour associer spécialement la jeu-

*Les fêtes
civiques.*

¹ MICHELET, *Le Peuple*.

nesse des écoles à la célébration des fêtes patriotiques ; M. Ed. Petit rend compte d'une « Fête Civique de la Jeunesse à Lyon (17 mars 1907), qui s'est élargie en fête de la Cité tout entière, et où les anciens élèves des écoles primaires ont prêté serment à la Nation et à la République, en une séance digne des plus belles et des plus émouvantes cérémonies imaginées par la Convention ¹ ».

Deux écueils.

Mais, en France, plus qu'ailleurs peut-être, deux dangers menacent l'organisation systématique de semblables manifestations.

La Révolution est tombée dans l'une de ces erreurs, en multipliant inconsidérément le nombre de ces cérémonies, et en voulant par elles exciter artificiellement des sentiments qui n'existaient pas dans la foule. Une fête, pour être féconde, doit être la « manifestation » spontanée d'un état d'esprit latent ; l'occasion de faire passer des sentiments intimes du domaine de l'inconscient à celui des réalités dont on prend conscience. Il semble que l'esprit français soit particulièrement susceptible à ce point de vue. Le Français n'aime pas paraître ému ; et surtout il a en horreur tout ce qui est artificiel. Est-ce seulement le fait de son esprit léger et gouailleur ? Ne serait-ce pas aussi parce qu'il a passé par tant d'épreuves vécues, parce qu'il a supporté tant de douleurs, et vibré à tant d'enthousiasmes vrais, qu'il considère toutes ces cérémonies, avec quelque dégoût, comme des comédies de l'émotion ?

Il suffit, pour se rendre compte de l'autre péril, de lire les débats qu'ont soulevé dans les Chambres de la Troisième République la fête du Quatorze-Juillet et celle de Jeanne d'Arc ². Il arrive que des hommes cherchent à utiliser ces manifestations pour la gloire exclusive de leur parti. Du jour où une fête est ainsi monopolisée, elle cesse d'être vraiment nationale : elle fait de la contre-éducation civique.

¹ Ed. PETIT, *De l'Ecole à la Cité*, p. 103.

² Sur la fête de Jeanne d'Arc, cf. GOYAU, *op. cit.*, t. II, pp. 282 s.

Ces deux dangers sont réels en France. Nous le déplorons ; mais nous devons constater qu'ils sont là, menaçants, et qu'on n'a pas toujours su les éviter. Faut-il donc renoncer à ce puissant moyen d'éducation du sens civique, qu'est pour un enfant la participation à une fête vraiment nationale ? Nous ne le pensons pas. La prudence est nécessaire, mais l'abstention serait une capitulation coupable.

*Valeur des
cérémonies
commémora-
tives
de la guerre.*

Le sens civique de toute une génération de Français est né, ou a été renouvelé, par une expérience décisive, à la fois douloureuse et réconfortante : celle qui fut faite le 4 août 1914, l'union sacrée de tous les Français pour défendre la patrie contre l'envahisseur du sol national, pour défendre la justice contre les auteurs du plus grand crime international. Il faut que cette génération trouve le moyen de transmettre aux jeunes qui viennent après elle, le profit de cette expérience unique de civisme français et humain.

La tombe du Soldat Inconnu, qui repose sous l'Arc de Triomphe, est chaque jour l'objet de pèlerinages, inspirés par la piété patriotique la plus profonde et la plus spontanée. Les monuments aux morts de la guerre, dressés dans chaque commune de France, ont été l'occasion de manifestations touchantes. Puissent tous ces mémoriaux ne pas disparaître dans l'oubli, mais évoquant sans cesse aux yeux et au cœur des jeunes les expériences de leurs aînés, les aider à les refaire pour eux-mêmes et à naître à leur tour à la vie civique !

§ 3. — Le civisme révèle par l'exemple des grands citoyens.

Nous avons sous les yeux un ouvrage américain, intitulé « Citizenship », civisme ¹ ; c'est le tome XV de « The Father and Son Library », et le titre même de cette col-

*Un livre
d'éducation
civique
américain.*

¹ A. COPPER, *Citizenship* (éd. University Society, New-York). Cet ouvrage comprend cinq parties : I. Nos origines : les Puritains ; histoire de la Cloche de la Liberté ; la vie des Indiens. — II. Nos Gouvernements ; nous remarquons spécialement, dans cette partie,

lection des « pères et fils » en dit long sur la pensée civique de nos amis d'outre-Atlantique. Ce livre est riche de suggestions à bien des points de vue.

Dès la première ligne, l'auteur fait effort pour se mettre à la portée de l'intelligence de l'enfant. « Je ne connais pas, écrit-il, d'expression susceptible de donner plus clairement à un jeune homme la notion de ce qu'est le civisme, que ces deux mots « travail d'équipe »... C'est le travail d'équipe qui donne la victoire dans un match de foot-ball ou de base-ball ; c'est le travail d'équipe qui permet à une affaire de progresser ; c'est par le travail d'équipe qu'un pays et un peuple peuvent accomplir de grandes choses. » Cette préoccupation de parler au garçon un langage qu'il puisse comprendre, perce à travers tout le volume ; c'est ainsi, par exemple, que l'organisation du gouvernement américain est décrite à propos de la journée d'un collégien, sous ce titre : « Comment les gouvernements protègent les citoyens des U. S. A. »

Ce livre est original aussi par le fait, que, parlant de civisme, il s'adresse aux jeunes hommes de deux pays différents : Etats-Unis et Canada. Les drapeaux de ces deux nations figurent côte à côte dans les pages du volume, et leurs origines historiques sont expliquées avec un égal respect.

Mais ce qui nous a le plus frappé dans cet ouvrage, c'est la place considérable qui y est faite à des biographies de citoyens illustres. Plus d'un quart du volume

le chapitre intitulé « the bloodless border », la frontière entre le Canada et les U. S. A., qui n'a jamais fait couler de sang ; et aussi deux chapitres sur la grande guerre. — III. Les Drapeaux des U. S. A. et du Canada ; cette partie se termine par l'histoire émouvante d'un homme condamné à ne plus jamais voir ni entendre parler de sa patrie. — IV. Patriotisme : c'est là que se trouvent les diverses biographies indiquées au texte ; noter aussi un chapitre très remarquable du cardinal Gibbons, sur « patriotisme et politique », et une longue citation du Président Roosevelt, sur « le nouveau citoyen ». — V. Les sites merveilleux de l'Amérique : description des parcs nationaux des Etats-Unis et des plus beaux sites du Canada. — Le texte est illustré de nombreuses et belles photographies.

est consacré à la vie de ces grands citoyens que furent, aux Etats-Unis : George Washington, Abraham Lincoln, Robert-E. Lee, Theodor Roosevelt, et, au Canada : Sir J.-A. Macdonald, Joseph Howe, Sir W. Laurier. Ce ne sont pas des éloges pompeux, mais des récits clairs et précis de ce que furent la vie et l'œuvre de ces hommes, de ce que fut surtout leur jeunesse. Des biographies ainsi présentées ne peuvent qu'enthousiasmer des garçons de 15 ans. Et elles déposent dans leur âme le germe d'une pensée plus féconde encore que l'enthousiasme juvénile, lorsqu'elles font figurer côte à côte deux hommes, comme Abraham Lincoln, le président de la lutte anti-esclavagiste, et Robert Lee, le général des armées sudistes : deux adversaires, mais deux citoyens, également sincères et dévoués à leur patrie.

Nous ignorons si cet ouvrage est très répandu en Amérique. Mais nous savons que les écoliers des Etats-Unis entendent souvent parler de ces grands citoyens, par leurs instituteurs ; nous savons que cet enseignement est donné dans l'esprit que nous venons d'indiquer, et nous pensons qu'il y a là un exemple à imiter.

Car il existe dans l'âme des adolescents une tendance naturelle, un instinct puissant que le régime scolaire actuel laisse absolument inculte, livré au hasard des lectures, des spectacles ou des conversations : c'est ce que les psychologues anglo-saxons appellent le « hero-worship », le culte des héros. « Qu'il vaille par la parole ou par l'action, par l'intelligence ou par le cœur, remarque M. Mendousse, tout serviteur d'une cause idéale est l'objet d'une admiration d'autant plus fervente qu'il apparaît comme plus nettement représentatif d'un des caractères de la virilité vers laquelle le néo-pubère s'efforce par d'innombrables essais ¹. » Il y a là une force d'éducation qu'il faudrait capter pour la formation des futurs citoyens.

Le programme de 1923 a introduit des « biographies

*Les
biographies
des grands
citoyens
en Amérique.*

*Le « culte des
héros »
chez les
adolescents.*

*Les
biographies*

¹ P. MENDOUSSE, *L'âme de l'adolescent* (2^e édition Alcan), p. 75.

*prévues au
programme
de 1923.*

d'hommes illustres » au cours élémentaire des écoles primaires ¹ ; cette innovation est heureuse, mais ne saurait être efficace au point de vue qui nous occupe. Ce n'est pas avant 12-15 ans que le garçon s'éprend véritablement de « héros » ; à cet âge, ce ne sont plus des anecdotes, ni des biographies « morales » qu'il lui faut, ce sont des biographies vécues.

Le garçon se lasse des exhortations de morale, si chaude et sincère que soit l'éloquence de son maître ; il se lasse des récits, plus ou moins exacts, toujours fragmentaires, dont un art consommé illustre ces leçons. Mais il aspire à connaître la vie ; ce qu'il désire, c'est rencontrer un homme, le voir tout jeune aux prises avec les difficultés de l'étude ou du travail quotidien, le suivre au travers des crises matérielles ou morales où il eût pu sombrer, mais d'où il est sorti à force d'économie ou d'audace, de labeur ou de génie, le voir enfin « arrivé », non pour dominer, mais pour se dévouer et pour servir. C'est ainsi que la morale civique doit être enseignée à des garçons de 13 ans : ils ont soif de vie et de vies, non de formules.

*Pour
l'introduction
d'un cours de
biographies
au cours
supérieur.*

Nous pensons que l'introduction, au programme de la dernière année d'école primaire d'un cours de biographies conçu dans cet esprit, pourrait exercer une réelle et salutaire influence sur la formation des futurs citoyens. Ce cours pourrait, sans inconvénients, remplacer certaines leçons de morale ou d'histoire. Il ne devrait pas comprendre plus de quatre ou cinq biographies au cours de l'année : en multiplier le nombre serait s'interdire d'entrer dans les détails qui sont l'expression même de la vie ; ce n'est pas un simple portrait qu'il faut au garçon, mais une biographie, une description fidèle de la vie intérieure, de l'action extérieure de son héros.

Le vœu a déjà maintes fois été émis que soit écrit un « Plutarque français » ² ; des essais ont été tentés. Une

¹ Voir ci-dessus, p. 187.

² Cf. *L'Ecole et la Vie* (1918-19, éd. A, p. 506) un article intitulé : Pour la biographie des grands hommes, et signé J. A.

mise au point serait nécessaire. L'histoire de France est riche en « vies d'hommes illustres » ; et l'auteur d'un tel recueil n'aurait que l'embarras du choix. Il devrait aussi y insérer les biographies de quelques citoyens de pays étrangers, représentants authentiques et vivants de l'âme de leur patrie ¹.

A l'exemple des grands citoyens qui ont illustré l'histoire nationale, il ne serait pas mauvais de pouvoir joindre l'exemple des hommes politiques actuels. La commission qui, au Congrès de Portschach ², rapportait sur les conditions de l'éducation civique du garçon dans le monde, a insisté sur la valeur du « contact occasionnel avec d'éminents citoyens ». Elle a raison et nos grands contemporains ne devraient pas manquer une occasion de rencontrer des jeunes gens, et de se livrer presque à leur curiosité féconde ³.

*L'exemple
des
contempo-
rains.*

¹ M. FERRIÈRE, dans son livre *L'école active* (t. II, p. 352), indique la liste des biographies enseignées depuis nombre d'années à l'école Vinet de Lausanne :

« Cyrus, Lycurgue, Périclès, Socrate, Alexandre le Grand, Annibal, les Gracques, Jules César, Auguste, Constantin.

» Saint Martin, Attila, Clovis, Mahomet, Charlemagne, la reine Berthe, Richard Cœur de Lion, Saint Louis, Duguesclin, Jeanne d'Arc.

» Gutenberg, Christophe Colomb, Michel Ange, François I^{er}, Bernard Palissy, Nicolas de Flue, Luther, Elisabeth d'Angleterre, Henri IV, Saint Vincent de Paul, Papin, Duguay-Trouin, Pierre le Grand, Charles XII, Frédéric le Grand, Mozart, le major Davel, Washington, Napoléon I^{er}, Pestalozzi, Victor Hugo, Livingstone, Louis Favre, Louis Pasteur. »

Cette liste constitue, plus qu'un cours de biographies, un véritable enseignement de l'histoire universelle par la méthode biographique.

² Congrès des Unions Chrétiennes de Jeunes Gens où un millier de délégués de 53 nationalités différentes étudièrent « la situation du garçon dans le monde » (30 mai - 10 juin 1923).

³ Par contre, il est grave que, dans un pays, la vie des hommes politiques, de ceux qui tiennent entre leurs mains les destinées de l'Etat, ne puisse pas toujours être citée en exemple et inspirer la vie des adolescents ou des maîtres d'écoles. L'action que ces hommes exercent inconsciemment est plus grande qu'ils ne pensent, et leur responsabilité est lourde. Cf. ci-dessous, annexe III, p. 366, les réponses, peu rassurantes, à cette question posée par la Commission de Portschach : « Est-ce que l'attitude des hommes politiques offre aux jeunes de beaux exemples ? »

1 *Conclusion.*

Ce n'est pas par le renoncement aux convictions personnelles qu'une éducation civique ainsi comprise fortifierait l'unité nationale ; ce n'est pas par le reniement des patries, qu'elle développerait le sens de l'unité humaine. L'étude de ces personnalités puissantes serait un appel incessant à l'énergie et à la foi individuelles ; et l'exemple de tant d'hommes, dont les volontés, souvent contradictoires, mais toutes également sincères, convergent dans un même dévouement à la chose publique, serait la démonstration la plus vraie et la plus éloquente de ce qu'est le civisme.

Car le véritable civisme suppose des hommes qui, après avoir fortifié leur volonté et leurs aptitudes naturelles, cherchent comme citoyens le meilleur moyen de servir leur pays ; il suppose des nations qui, ayant pris conscience de leur génie propre, cherchent à remplir leur mission dans l'humanité.

CHAPITRE IV

Pour l'apprentissage de la vie civique

§ 1. — L'apprentissage de la liberté civique par « l'autonomie des écoliers ».

M. Ferrière, dans un de ses ouvrages, émet un jugement curieux sur l'école primaire française. « Dès avant la guerre, remarque-t-il, l'instituteur français était, en général, le plus révolutionnaire qu'il y eût sur le terrain politique : disons le mot, le plus socialiste... Et pourtant rares sont ces socialistes qui, une fois dans leur classe, en présence de leurs élèves, cessent d'être des monarques absolus. *Ce n'est même pas une éducation républicaine qu'ils donnent en fait à ces jeunes républicains.* Pourquoi ?... Rationnel en théorie, novateur, souvent précurseur dans presque tous les domaines de la science, le Français est souvent ligoté en face de la pratique par le conformisme social qui résulte de sa sociabilité native. Est-ce là le vrai motif, ou faut-il le voir dans les luttes politiques et confessionnelles qui accaparent le meilleur des forces de beaucoup d'esprits généreux, et qui paralysent toute action ¹ ? »

L'instituteur, monarque absolu dans sa classe : l'observation paraît singulière ! Elle est pourtant exacte. L'enfant n'a rien à voir ni dans le programme, ni dans la discipline de l'école ; tout cela est réglé administrativement, et le maître jouit d'un pouvoir exécutif absolu...

*Un
jugement
de M.
Ferrière sur
l'école
française.*

¹ FERRIÈRE, *L'Ecole active*, t. II, p. 378.

Cet état de choses ne semble d'ailleurs émouvoir personne en France ! La conscience démocratique des instituteurs n'en paraît pas troublée ; quant aux élèves, ils acceptent sans sourciller cette autorité... tyrannique ; le problème de la discipline ne se pose pas dans nos écoles primaires ; les difficultés de cet ordre y sont bien moins fréquentes que dans les établissements d'enseignement secondaire. Les parents, de leur côté, se félicitent de l'autorité du maître, et s'inquiéteraient de l'introduction à l'école d'une organisation démocratique. Apprendre et obéir : telles sont les deux vertus cardinales de l'écolier français.

*L'autonomie
des écoliers
à l'étranger.*

Cependant, le régime de l'autonomie des écoliers, préconisé par M. Ferrière, se répand dans de nombreux pays : en Suisse, aux Etats-Unis, en Allemagne, etc. Dans ce dernier pays, en particulier, des expériences tout à fait analogues ont été faites par le docteur Kerchensteiner, dans les « écoles du travail » qu'il a organisées à Munich ; les constituants de Weimar, préoccupés de répandre l'esprit démocratique en Allemagne, ont prévu une modification complète du régime scolaire¹ : ils ont établi l'école unique², et ont précisé que son programme devrait comprendre un enseignement civique et des « classes de travail »³ ; cette dernière expression correspond exactement au type scolaire préconisé par le docteur Kerchensteiner, et il semble qu'elle tende à populariser le régime de l'autonomie des écoliers dans les écoles allemandes. Ces divers précédents montrent que nous nous trouvons en présence d'une importante doctrine pédagogique, en pleine période d'expérimentation et de développement,

¹ Constitution du 11 août 1919, art. 142-150. — Cf. deux articles de M. H. Goy, sur *l'Ecole de l'Allemagne Républicaine*, parus dans *l'Ecole et la Vie* (éd. B : 1921-22, p. 27 ; 1922-23, p. 26).

² Cf. loi fédérale du 28 avril 1920, qui crée l'école unique, « *Gründschùle* », de 6 à 10 ans.

³ Constitution du 11 août 1919, art. 148 ; cet article prévoit qu'un exemplaire de la Constitution sera remis à tout écolier à la fin de sa scolarité.

dont l'inspiration initiale est, au moins partiellement, une préoccupation démocratique.

L'idée directrice de ces pédagogues est que, dans le domaine de l'éducation sociale, l'essentiel est de conduire les enfants à « l'autonomie morale » ¹. L'école doit s'efforcer de « créer un milieu social propre à favoriser les expériences directes de ses élèves ² ». A cet effet, elle doit apprendre à ceux-ci : 1° à « travailler en commun, non pas l'un à côté de l'autre, mais en collaboration » ; c'est ce que *l'école active* s'ingénie à réaliser ; — 2° à « veiller en commun à la bonne marche de ce petit organisme social ² qu'est l'école, et c'est le principe de *l'autonomie des écoliers* ³.

M. Ferrière remarque que cette organisation libère le maître d'une multitude de soucis, de détails disciplinaires qui encombrant sa tâche quotidienne. Elle lui permet de substituer à « l'attention analytique » une « attention synthétique » ⁴, et de faire ainsi converger ses efforts vers le but à atteindre, non vers les moyens d'y parvenir.

Il ajoute qu'elle « libère l'élève de la tutelle personnelle de l'adulte pour le placer sous la tutelle de sa propre conscience morale. Cela ne va pas sans heurts et sans accrocs ; mais la crise est nécessaire... : il faut que l'influence disciplinaire de l'éducateur passe peu à peu à l'arrière-plan, pour que son influence morale en soit accrue... ; la morale vraie est une conquête de soi ». Et, se plaçant au point de vue de l'éducation sociale, il ajoute : « Maîtres d'eux-mêmes, les élèves le seront aussi de leur petite république. Electeurs et élus auront conscience de leur rôle. On a souvent observé que les petits

*Ce qu'est
l'autonomie
des écoliers.*

*Ses
avantages :
elle libère
le maître ;*

*elle libère
l'élève ;*

¹ FERRIÈRE, *L'Ecole active*, t. II, p. 307.

² *Ibid.*, p. 308.

³ Ce terme « autonomie » prête à confusion, et n'est pas l'expression exacte du régime préconisé ; car l'instituteur reste « maître » de son école : il se contente de faire participer ses élèves à la discipline intérieure de la classe et à l'organisation du travail.

⁴ FERRIÈRE, *op. cit.*, t. II, p. 309.

citoyens préfèrent être punis par les chefs qu'ils se sont donnés plutôt que par leurs maîtres. On a souvent observé aussi que les élus acquièrent un sens expérimental de la responsabilité sociale qui est pour eux, un puissant levier moral. Envisager la discipline du travail scolaire, non plus sous l'angle du gouverné au gouvernant, mais du côté du manche, du haut du pouvoir, c'est là une éducation civique qui l'emporte sur celle des Manuels les mieux composés. Ni plus ni moins que sur le terrain politique de nos Etats civilisés, j'ai vu moi-même, dans les petites Républiques scolaires, de jeunes chefs révolutionnaires devenir au pouvoir des hommes modérés ¹...

*elle initie
l'enfant
à l'organisa-
tion sociale.*

Enfin, M. Ferrière présente, en faveur de sa thèse, un troisième argument qui nous touche particulièrement ; car il nous montre dans « l'autonomie des écoliers » le seul moyen d'élever progressivement l'enfant à la conception de cette machine immense et compliquée, produit de siècles d'expériences, qu'est un Etat moderne. « Il faut à tout prix, remarque-t-il, que nos enfants assistent aux phases de début d'une semblable organisation progressive, mieux ; qu'ils en soient les acteurs... S'il est vrai que le progrès naît de l'expérience, du plaisir du succès, de la douleur des insuccès, c'est agir à rebours du bon sens que de se substituer à cette grande éducatrice : la vie. Gardons-nous d'autant plus d'une intervention intempestive que, si cette éducation civique ne se fait pas à l'école, elle ne se fera nulle part.

« L'Etat est trop grand, trop vaste, trop complexe, il forme le prolongement d'un passé trop riche de mille courants que nous ignorons, pour que nous puissions attendre de lui une influence éducative dans le sens de la formation du citoyen. Il faudrait une vie entière, et de longues études de science politique et économique pour en dominer les éléments du regard. Il faudrait donc supposer acquise cette expérience que l'enfant doit précisément acquérir.

¹ *Ibid.*, p. 311.

« Au contraire, le milieu scolaire tout petit est le creuset par excellence des expériences sociales. La division du travail et la solidarité effectives y sont pour ainsi dire visibles et tangibles. Tout le monde se connaît et voit agir son prochain. Des lois mal faites on sent tout de suite les imperfections. L'erreur vient de soi, de tous, il n'est pas possible d'en accuser d'autres partis politiques. L'ordre bienfaisant, succédant au désordre, est apprécié incontinent, et l'on respire plus à l'aise. Le travail de chacun pour le bien de tous... est éprouvé comme indispensable ; celui qui manquerait à sa tâche provoquerait aussitôt un arrêt dans le jeu des rouages sociaux ¹. »

Le tableau est attrayant ; mieux : il est vrai. Nous avons pu le constater par nous-même au cours de diverses expériences faites dans des groupements d'Eclaireurs. Si nous n'avons pas vérifié que cette méthode libérât le directeur — car l'attention de celui-ci est tellement attirée sur les problèmes d'éducation, qu'il y consacre plus de temps que jamais, — nous avons maintes fois constaté que des garçons de 12-15 ans étaient capables de se discipliner eux-mêmes, répondaient admirablement à la confiance qui leur était témoignée, et que cette méthode non seulement les conduisait sûrement à « l'autonomie morale », mais qu'elle révélait chez beaucoup les qualités du « meneur », dans le bon sens de ce mot, les qualités qui font les chefs et les éducateurs.

Et pourtant, cette méthode ne semble pas devoir s'acclimater facilement dans nos écoles publiques. L'essai a été tenté en 1910 par M. Cousinet, inspecteur d'Académie, dans le département de l'Aube. M. Ferrière rend compte de cette tentative, et constate qu'elle fut un échec. Il en diagnostique les causes ² :

1° On a voulu procéder à une expérience générale décidée à priori. En particulier, les formes de l'autono-

*Expériences
concor-
dantes.*

*Une
tentative qui
a échoué.*

¹ *Ibid.*, p. 313.

² *Ibid.*, p. 314.

mie, les élections, leur périodicité et leur objet, etc., avaient été réglés et imposés par l'autorité supérieure ; une charte constitutionnelle, identique pour toutes les écoles du ressort, avait été rédigée en haut lieu... : alors que, pour être éducative, l'autonomie des écoliers suppose une constitution élaborée en commun par le maître et par les élèves, très rudimentaire au début, se spécialisant peu à peu, modifiable suivant les expériences faites, inspirée, non seulement dans son exécution, mais dans sa rédaction, par les relations personnelles qui existent entre le maître et les élèves.

2° On a voulu réaliser l'autonomie des écoliers, sans appliquer les programmes de l'école active. Or, ces deux réformes sont indissolublement liées : « C'est en vain qu'on s'attacherait à vouloir susciter une éducation morale du dedans au dehors, là où l'éducation intellectuelle demeurerait figée dans les procédés, c'est-à-dire du dehors au dedans ¹. »

Cette expérience prouve que l'autonomie des écoliers n'est pas une méthode que l'on puisse introduire dans notre régime scolaire par voie administrative. Seul l'instituteur, parce qu'il est en contact personnel avec les enfants eux-mêmes, peut juger du moment favorable à l'introduction de cette innovation, et en fixer les modalités d'accord avec ses élèves ; quelques expériences de ce genre ont dès maintenant été faites sans nuire en rien aux études ni à la discipline de la classe ². Tout ce qu'on

¹ *Ibid.* L'auteur continue en ces termes, que nous tenons à citer, car, sous une forme exagérée et quelque peu injuste, ils expriment une vérité profonde : « ... Mais quand saura-t-on et pourra-t-on substituer d'une façon générale à la leçon abstraite et à la discipline coercitive actuelles, la culture intellectuelle et la discipline spontanée que réclame le bon sens appuyé sur la psychologie de l'enfant et sur la connaissance des lois de son esprit ? Quand appliquera-t-on un système que notre époque, elle aussi, réclame à grands cris, elle qui a tant besoin de personnalités viriles et fortes et à qui la manufacture scolaire traditionnelle, officielle ou privée, fournit tant de mannequins rigides ou de fantoches mal articulés ? »

² Voir en particulier dans *Pour l'Ere Nouvelle*, n° de janvier 1922, p. 12, l'article de Mlle WAUTHIER, sur *Un essai de « Self-government » dans une classe française.*

peut faire en haut lieu, c'est d'encourager les instituteurs dans cette voie, par exemple en faisant faire aux élèves-maîtres, dans les écoles-annexes, des expériences de ce genre ; c'est aussi de les aider à triompher des obstacles, dont le principal semble être la méfiance des parents.

L'instruction du 20 juin 1923 s'engage nettement dans la voie indiquée par M. Ferrière, lorsqu'elle recommande aux maîtres de substituer à l'enseignement par l'aspect l'enseignement par l'action¹, et qu'elle leur propose d'organiser, au sein de l'école, une vie d'association, basée sur des principes de self-government². Ces instructions resteront-elles lettre morte, ou seront-elles, au contraire, largement appliquées ? Cela dépendra de l'initiative des instituteurs ; en tous cas, ceux qui, parmi eux, étaient dès maintenant désireux d'introduire dans leur classe les méthodes de l'école active, se sentiront plus libres de les appliquer et de les expérimenter.

Nous pensons, en effet, en ce qui nous concerne, que le moment n'est pas encore venu de généraliser en France, dans nos écoles primaires publiques, le système intégral de l'autonomie des écoliers. Il y a lieu, croyons-nous, de soumettre celui-ci à une expérimentation préalable, soigneusement étudiée, de manière à résoudre ces deux questions :

1° Le régime de l'autonomie des écoliers, que, pour notre part, nous estimons parfaitement adapté à des collégiens de 12-16 ans, est-il également applicable et aussi efficace dans un milieu d'enfants de 9-13 ans ? Ces deux périodes de la vie du garçon ont des caractéristiques psychologiques très différentes, et nous nous demandons si la méthode préconisée par M. Ferrière répond également bien aux besoins de l'une et de l'autre. Tout régime d'autonomie suppose l'existence de « meneurs » : quel

*Les
instructions
de 1923.*

*Une expéri-
mentation
plus
complète est
nécessaire.*

¹ Bull. Adm. 1923, t. II, p. 82.

² L'instruction ne recommande l'application de cette méthode qu'à partir du cours moyen, et en parle à propos de l'éducation morale, en la signalant comme le meilleur moyen de développer la volonté par l'exercice. (Bull. Adm. 1923, t. II, p. 88).

pourra être l'effet d'une semblable fonction sur des garçons de 9-13 ans, parvenus justement à l'âge où l'individualité naissante tend à s'affirmer parfois avec excès et en méprisant les autres ? Et, si l'on tient compte de l'aptitude des garçons de cet âge à « faire semblant », ne doit-on pas craindre que l'autonomie ne devienne pour eux une comédie, et qu'elle n'atteigne pas leur conscience profonde ? Nous nous contentons de poser ces questions, et de signaler ces écueils, que des maîtres hors ligne savent sans doute éviter, mais où d'autres risquent d'échouer. Et nous croyons que Sir Robert Baden-Powell a vu singulièrement juste en gravant avant tout dans l'esprit du garçon de cet âge, cette loi qu'il exprime en un style imagé : « Un louveteau écoute les vieux loups ¹. »

2° Quelles qualités le régime de l'autonomie des écoliers suppose-t-il des maîtres, qui l'appliquent ? Question essentielle, dont l'examen s'imposera si la première est résolue d'une façon favorable, et qui exigera une nouvelle étude des programmes de nos écoles normales, envisagés de ce point de vue.

§ 2. — L'apprentissage des devoirs civiques.

*Du
sentiment
à l'acte.*

Il est vain d'inculquer à un enfant des préceptes moraux, si on ne lui procure en même temps l'occasion de convertir en actes les sentiments qu'ils éveillent ; il est vain de lui prêcher l'amour de la patrie, si on ne lui offre pas d'occasion de servir sa patrie. Cela est même mauvais : l'enfant est à tout jamais immunisé contre des exhortations qui ne servent à rien. Cela est même dangereux, affirment certains : les sentiments, refoulés parce qu'ils n'ont pu s'exprimer en actes, provoqueraient chez le garçon une réaction favorable à l'éclosion de sentiments contraires.

Tout cours de morale civique devrait donc conduire à un apprentissage des devoirs civiques.

¹ BADEN-POWELL, *Le Livre des Louveteaux*, p. 41.

Nous avons noté plus haut les expériences de service civique, faites dans nos écoles primaires pendant la guerre, et nous avons insisté sur leur valeur éducative ¹. Nous avons signalé que quelques circulaires ministérielles ont prolongé cette action depuis l'Armistice. Mais nous avons vu aussi que ces instructions étaient des initiatives isolées, commandées par les circonstances, et non pas concertées suivant un plan d'ensemble qui tendrait à faire faire aux écoliers l'apprentissage de leurs devoirs civiques.

*Insuffisance
des
occasions
de service
civique
offertes aux
écoliers
français.*

En fait, aucune occasion de servir le pays n'est offerte à la grande majorité de nos écoliers. Le programme primaire est d'ailleurs si chargé, qu'y ajouter un exercice pratique supplémentaire serait matériellement impossible. Et voici une autre excuse, évidemment moins bonne : en temps de paix, des enfants ne peuvent rendre au pays aucun service appréciable ; si grande que puisse être leur bonne volonté, leur concours inexpérimenté serait une gêne plus qu'un secours ; et d'ailleurs les services publics sont assez complètement organisés pour se passer de toute aide volontaire.

Une expérience curieuse a pourtant été faite en Bulgarie, il y a trois ans. Pendant une semaine, les classes ont été remplacées par des « travaux publics », exécutés par les écoliers eux-mêmes, sous la direction de leurs maîtres et de spécialistes ; des arbres ont été plantés, des terrains de jeux aménagés, des fossés d'écoulement creusés, etc., et les enfants ont eu la saine fierté de travailler à l'embellissement de leur cité. Cette « semaine de travail obligatoire » aurait, d'après le ministre, M. Omartchovsky, donné les résultats les plus satisfaisants : « La jeunesse des écoles de toute la Bulgarie, écrit-il, a donné un exemple parfait aux personnes âgées, en leur montrant le zèle avec lequel doit être remplie toute prestation publique, et les résultats qu'on est en droit d'en attendre, lorsque, dans un travail commun, on est animé

*Une
expérience
bulgare.*

¹ Voir plus haut, p. 202.

par l'amour du travail et la conscience du devoir, et qu'on le fait avec plaisir... L'enthousiasme avec lequel la jeunesse accueillit mes prescriptions était si communicatif, que les écoles qui ne sont pas du ressort de l'instruction publique me demandèrent, de leur propre initiative, de se joindre à nous... La valeur matérielle de ce qui a été fait peut être évaluée à une centaine de millions de levas, et bien plus importante encore est la valeur pédagogique et éducative du travail de la jeunesse, du travail public en commun, du travail physique en plein air et de cette animation générale chez les élèves ¹. »

Il faudrait, pour se faire une opinion impartiale sur le succès de cette tentative, recueillir d'autres témoignages, et savoir si elle a été renouvelée les années suivantes. Telle qu'elle nous est rapportée, elle nous suggère deux remarques :

*Une manière
d'inculquer
le respect de
la propriété
publique.*

On se plaint beaucoup, dans notre pays, du manque de conscience civique manifesté par d'innombrables déprédations commises sur les propriétés publiques. Le meilleur remède à cela ne serait-il pas, plutôt que des sanctions tardives et inefficaces, de faire travailler les enfants eux-mêmes à l'embellissement ou à l'entretien des parcs et des monuments publics, et de mettre ainsi sous leur garde le patrimoine de la cité ?

*L'apprentis-
sage civique
doit être un
travail
utile.*

L'apprentissage civique, pour être fécond, ne doit pas être une vaine agitation : il faut que l'enfant accomplisse un effort réel, et qu'il puisse voir par lui-même, et juger, les résultats de son travail.

M. Ed. Petit décrit quelque part, avec émotion, le sérieux avec lequel sont faites les élections de membres de comité dans l'association des anciens élèves d'une école publique : « ... En ce préau d'école, sans bruit, simplement, s'accomplit un acte, petit en soi, mais de grande portée sociale. Les générations nouvelles, guidées par l'expérience des devanciers, font librement l'apprentissage de la liberté. L'école qui a su les retenir les prépare

¹ Cit. par FERRIÈRE, *L'Ecole active*, t. II, p. 301.

à la vie de la Cité qui les attend ¹. » Nous craignons qu'il n'y ait dans cette affirmation quelque optimisme, et nous restons un peu sceptique sur la valeur civique d'un acte qui ne coûte pas à l'enfant assez d'effort.

Ce n'est pas en jouant au soldat qu'un enfant se prépare au devoir militaire. Ce n'est pas en jouant à l'électeur, qu'il peut se préparer à l'accomplissement de ses devoirs civiques. L'important n'est pas d'initier l'enfant à toutes les formes de la vie civique ; c'est de l'habituer à penser aux autres, à maîtriser son égoïsme, à travailler et à se dévouer pour le bien public.

Un seul apprentissage suffit pour préparer l'enfant à tous les devoirs du citoyen, si variés qu'ils soient : *l'apprentissage du service civique*.

§ 3. — Une méthode synthétique et progressive d'apprentissage civique : le scoutisme.

« La mise en valeur de l'individu pour le meilleur service de tous ² » : tel est l'objectif du scoutisme, comme son fondateur, Sir Robert Baden-Powell, l'a défini lui-même.

*Ce qu'est le
scoutisme.*

Bien d'autres méthodes d'éducation poursuivent le même but ; et il n'y a là, semble-t-il, rien de bien original. Ce qui l'est davantage, c'est le succès extraordinaire, remporté par le scoutisme auprès des garçons, et aussi des jeunes filles, du monde entier : créé en 1908, en Angleterre, le « Mouvement des Eclaireurs ³ », après quinze ans d'existence, dont cinq années de guerre, groupe plus de deux millions d'enfants qui, sur tous les continents, portent le même uniforme, et obéissent aux mêmes lois. Ce développement considérable n'est pas dû à des moyens extérieurs, puissante organisation ou publicité ingé-

¹ E. PETIT, *De l'Ecole à la Cité*, p. 120.

² BADEN-POWELL, *L'éducation par l'amour au lieu de l'éducation par la crainte*, rapport présenté au 3^e Congrès international d'éducation morale; in *L'Education et la Solidarité*, p. 120.

³ Eclaireur : traduction la plus exacte du mot anglais « boy-scout ».

nieuse ; c'est spontanément, par une sorte de saine contagion, que les groupements d'Eclaireurs se sont répandus de proche en proche, s'organisant librement dans chaque pays et s'adaptant aux conditions nationales.

Ce succès considérable ne peut être l'effet d'un simple hasard. Ses causes sont nombreuses. Nous nous bornerons à en signaler ici deux, qui présentent une valeur particulière pour la formation civique.

*Une méthode
synthétique
de formation
civique.*

Le scoutisme est une méthode synthétique de préparation du futur citoyen. Son action n'est pas limitée à quelques heures de réunion ou à quelques jours de promenades et de camps : elle s'exerce à chaque instant de la vie du garçon. Son action n'est pas limitée au développement de certaines aptitudes physiques (comme les sociétés sportives), intellectuelles (comme l'école), ou morales (comme les « ligues de bonté ») : elle s'exerce sur le garçon tout entier, et tend à développer harmonieusement toutes ces aptitudes en vue du service d'autrui. L'enfant, plus que l'adulte, a le sens de l'unité de la vie ; il ne comprend pas les cloisons étanches ; il ne sait pas se donner à moitié : il a besoin d'un idéal auquel il puisse se consacrer tout entier. Il le trouve dans sa troupe d'Eclaireurs.

Pour être admis comme éclaireur, il doit prendre un engagement solennel, et promettre de « faire tout son possible pour servir Dieu et la Patrie, rendre service à tout moment, et obéir à la loi de l'éclaireur ¹ ». De ce jour, toute sa vie est orientée vers un idéal moral, civique et religieux, qui sera dorénavant son guide et son inspiration.

Le mot d'ordre « sois prêt » indique l'esprit dans lequel est étudié tout ce qui constitue le métier technique de l'éclaireur. Il s'agit en toute occurrence de savoir se tirer d'affaire, et surtout de savoir ce qu'il faut faire pour aider, peut-être sauver son prochain. Il s'agit d'être assez

¹ BADEN-POWELL, *Eclaireurs*, p. 32; le texte anglais dit : « ... to do my duty to God and the King... »

« débrouillard » pour faire chaque jour sa « bonne action » ¹.

Le drapeau flotte au-dessus du camp. Son histoire est connue de chaque éclaireur, et la troupe ne laisse échapper aucune occasion de rendre service à la commune ou au pays ².

L'idéal religieux vient fortifier et enrichir cet idéal moral et civique. Il s'accommode de toutes les nuances confessionnelles, et le scoutisme est sans doute le seul mouvement d'éducation qui soit tout à la fois encouragé par de nombreuses Eglises protestantes et béni par le Pape, qui, débordant les milieux chrétiens, compte des troupes israélites, bouddhistes, musulmanes, et inculque à tous ces enfants, de tant de confessions et de tant de nations diverses, la pensée que « un éclaireur est le frère de tous les autres éclaireurs » ³.

Cet idéal, qui s'empare ainsi de la vie entière du garçon, est la force qui, « sublime » tous ses instincts, qui transforme son excitation en activité, et son activité en service ⁴.

Si maintenant, nous voulions entrer dans l'examen de la technique pédagogique, si nous voulions, suivant l'expression plus jeune et plus pittoresque de Baden-Powell, étudier en détail les « règles de ce jeu qu'est le scoutisme » ⁵, nous y constaterions une progression remarquable, une adaptation exacte aux besoins de chaque âge.

Le garçon de 8 à 12 ans est un « louveteau » et la « loi

*Une méthode
progressive
de formation
civique.*

¹ Traduction imparfaite de l'expression anglaise, plus pittoresque « good turn ».

² Les Eclaireurs de tous les pays du monde ont rendu de grands services pendant les années de guerre, surtout en Angleterre où de nombreux postes de garde-côtes leur furent confiés. Le « service de la communauté » est particulièrement développé et bien organisé en Amérique (cf. les diverses publications des « Boy Scouts of America »).

³ Loi de l'Eclaireur, art. 4.

⁴ Cp. P. BOVER, *L'instinct combatif*, pp. 283 ss.; et du même auteur *Le Génie de Baden-Powell*.

⁵ Sous-titre du règlement des boy-scouts anglais.

de la jungle » dit que « un louveteau écoute les vieux loups » ¹.

Le garçon de 12 à 16 ans est un « éclaireur ». Dans la patrouille qu'il constitue avec quelques camarades, il fait ses premières expériences sociales. Il y apprend ce qu'est le jeu et le travail d'équipe ; il constate, au camp, que l'entr'aide est nécessaire pour subvenir à tous les besoins de la vie et se mettre à l'abri des intempéries ; il découvre la joie qu'il y a à s'unir avec d'autres pour rendre service. Il fait ainsi un apprentissage de la liberté et du travail en commun, bien plus complet et plus pratique que celui qui peut être réalisé dans une salle de classe ; un apprentissage bien adapté aussi à un âge où l'autorité du chef est souvent une condition du progrès. « Un éclaireur est discipliné » ; la loi est claire, la hiérarchie existe ; et l'autorité de l'adulte vient harmonieusement se combiner avec un régime de très grande liberté ².

A partir de 17 ans, le jeune homme entre dans un clan de « rovers », dirigé par un « rover-mate » élu par ses camarades, et organisé de la façon la plus démocratique ³.

Cette progression, dont nous venons de signaler les étapes, au point de vue de la discipline et de l'apprentissage de la liberté, pourrait être étudiée de même, en ce qui concerne l'éducation physique, la préparation professionnelle, l'éducation morale du jeune éclaireur ; et aussi dans les procédés, d'apparence souvent enfantine, qui sont employés pour inculquer au garçon cet idéal de service et créer autour de lui un milieu favorable.

Dans le livre des aînés, intitulé « *Rovering to success* », Baden-Powell consacre un chapitre entier à l'initiation politique du futur citoyen. Dans le style plein de verve qui lui est habituel, il met en garde ces jeunes gens contre ce qu'il appelle les « coucous » ⁴, politiciens qui, pour

La place
faite au
civisme dans
le
programme
des
« rovers ».

¹ Cf. BADEN-POWELL, *Le Livre des Louveteaux*.

² Cf. R. PHILLIPPS, *Le système des patrouilles*.

³ BADEN-POWELL, *Rovering to Success*.

⁴ L'apologue mérite d'être cité : « Avez-vous jamais observé le

arriver, se font les bruyants propagateurs de doctrines extrêmes ; il les invite à se former eux-mêmes une opinion politique et à se préparer sans cesse au service civique. Ces conseils sont de bon sens élémentaire ; mais ils sont présentés sous une forme si alerte et pittoresque, illustrés de dessins si suggestifs, que les jeunes gens, loin d'être rebutés, s'y intéressent et s'y attachent.

Nous ne pouvons prolonger ici l'examen d'une méthode d'éducation extraordinairement variée, riche de détails où brille l'imagination juvénile et féconde de son auteur. Notre but était seulement de signaler ici l'importance d'un mouvement de jeunesse, nombreux, plein de vie et d'enthousiasme, d'une organisation qui groupe, dans tous les pays du monde, des garçons et des jeunes hommes dans le but, non pas de battre des records, mais de se préparer à leurs responsabilités d'hommes et de citoyens.

Un article a été publié, dans l'*Educational Review* de juin 1917, par M. Russell, sous ce titre : « L'Ecole américaine fait-elle des citoyens ¹ ? ». L'auteur constate l'impuissance de l'école primaire à s'acquitter pleinement de cette tâche. Il voit dans le scoutisme, dont il fait un vibrant éloge, le moyen de réaliser l'œuvre de formation

Un
témoignage.

manège du coucou ? Le coucou est un profiteur, le coucou est un communiste. La femelle ne se donne pas la peine de bâtir un nid ; elle s'en va à la recherche du nid des autres, et choisit de préférence celui de l'innocente fauvette ? Sans égard aux protestations du légitime propriétaire, le coucou s'y installe, enlève un œuf de fauvette et dépose son œuf à la place ; après quoi il fait son repas de l'œuf dérobé. La fauvette se soumet sans murmure ; elle couve l'intrus ; elle voit bientôt un énorme, un affreux oiseau parmi ses petits. L'hôte inattendu veut tout pour lui ; il accapare toute la place, il se fait nourrir et jette hors du nid les oisillons infortunés. Et par sa voix péremptoire, le coucou se proclame maître et seigneur du royaume des oiseaux.

« Je connais l'homme-coucou. C'est un personnage important ; son point de vue est le seul qui compte, jamais le point de vue des autres. C'est l'égoïste qui se fraie son chemin à travers le monde ; il profite du travail des humbles, et quand les autres prétendent posséder ce qu'il désire, il les pousse dehors... Méfiez-vous de l'homme-coucou : ou bien il vous accaparera, ou bien vous en deviendrez un vous-même. » (*Ibid.*, p. 135).

¹ Cité dans *l'Ecole et la Vie*, 1917-18, éd. B., p. 349.

civique dont l'école ne peut pas se charger. « L'ensemble des disciplines [du scoutisme], affirme-t-il, est propre à réaliser des merveilles, non seulement pour régénérer le jeune Américain au point de vue moral, mais pour le rendre capable de remplir ses devoirs de citoyen des Etats-Unis. »

Ce qui est vrai en Amérique, ne le serait-il pas aussi en France ? Personnellement, après avoir par nous-mêmes expérimenté la méthode scoutie auprès de garçons de toutes les régions de la France et de tous les milieux, nous n'hésitons pas à répondre par l'affirmative, et à voir dans le scoutisme un puissant moyen de rénovation des mœurs civiques et politiques de notre pays.

*Le
scoutisme
complète
l'œuvre de
l'école.*

L'école primaire française, pas plus que l'école américaine, ne peut se charger de faire faire aux garçons leur apprentissage civique. Son programme est trop chargé pour que de nouvelles disciplines puissent y être introduites. Ses élèves sont trop jeunes, ils la quittent trop tôt pour pouvoir y faire un apprentissage réel de la vie civique. Enfin l'apprentissage de la liberté civique ne peut être fait que dans une atmosphère de réelle liberté, qu'un instituteur même excellent, tenu d'observer des règlements administratifs et des programmes officiels, créera difficilement dans une école publique obligatoire.

C'est donc hors des heures de classes que l'apprentissage civique doit être organisé, et une méthode telle que le scoutisme ne peut rendre son plein effet moral que si elle reste tout à fait facultative¹. C'est dans la liberté seulement que le jeune homme peut être préparé à user des libertés civiques, non pour en abuser dans un intérêt égoïste, mais pour servir plus efficacement son pays.

¹ Le 1^{er} Congrès International du Scoutisme, réuni à Paris en juillet 1922, a adopté un vœu désapprouvant l'établissement du scoutisme obligatoire.

CONCLUSION

Trois forces d'éducation, nous l'avons vu ¹, participent à la formation des futurs citoyens : la famille, l'école, la société. Pour que les prochaines générations soient à la hauteur des responsabilités civiques qui leur incomberont, il importe que ces trois instituteurs de l'enfance coordonnent leurs efforts.

Les responsabilités des trois forces d'éducation en matière

En matière d'instruction civique, le rôle de l'école ne peut être que très limité ; en initiant l'enfant au fonctionnement des rouages essentiels de la société, elle doit éveiller sa curiosité ; elle ne peut guère faire plus. C'est au sein d'associations librement constituées entre jeunes gens désireux de se mieux renseigner, que cette instruction peut seule être poursuivie, par l'étude en commun et la discussion de questions sociales ². Les conversations du foyer familial, les lectures que le père met entre les mains de son fils, peuvent aussi contribuer pour une large part à cette initiation du jeune homme aux affaires de la cité.

d'instruction civique,

En matière d'éducation, le rôle de l'école est de fortifier chez l'enfant ses qualités naturelles de bon sens, de développer ses aptitudes au raisonnement ; sa mission est aussi d'inculquer au futur citoyen ces maximes de morale élémentaire qui sont le patrimoine commun de tous les peuples de civilisation chrétienne ; elle est encore d'éveiller en lui le sens de la patrie et des autres patries, de faire naître dans son cœur l'ambition d'imiter de grands citoyens. Il appartient à la famille de donner à

d'éducation civique,

¹ Voir plus haut, p. 293.

² Nous pensons à des cercles d'études à petits effectifs organisés de manière que tous les jeunes gens qui en sont membres, puissent y prendre une part active, et donc un réel intérêt.

cette éducation rudimentaire le fondement solide d'une foi religieuse librement acceptée, et de la fortifier par la leçon quotidienne de morale appliquée que doit être la vie au foyer. Quant à la société, son influence serait singulièrement transformée, le jour où elle cesserait de faire, par son scepticisme cynique, la contre-éducation morale des futurs citoyens.

*d'apprentis-
sage civique.*

C'est dans la famille que le fils fait l'apprentissage de l'obéissance à l'autorité, en s'inclinant devant la volonté de ses parents ; c'est dans la famille nombreuse que l'enfant fait l'apprentissage de ses premières responsabilités sociales, en s'occupant de ses frères et sœurs. L'école peut faire œuvre semblable, si le maître sait se faire respecter, et favorise entre élèves le travail d'équipe. Mais il importe aussi que, à côté de l'école et de la famille, la société se mette à la portée des enfants : qu'au sein d'associations librement constituées, ceux-ci fassent l'apprentissage de la liberté, de la discipline voulue, de l'entr'aide, et qu'en se récréant ensemble, ils apprennent à vivre ensemble.

*Un devoir
civique
ignoré et
négligé.*

De ces trois forces d'éducation, la plus puissante est la société. Or c'est elle qui, jusqu'à présent, a le moins pris conscience de sa mission d'éducatrice. Sans doute, le père de famille est trop souvent au-dessous de sa tâche : mais *il se sent responsable* de ses enfants. Sans doute l'instituteur, soit qu'il soit médiocre, soit qu'il soit débordé par la surcharge des programmes ou le trop grand nombre de ses élèves, exerce rarement sur ses écoliers une influence profonde et durable ; mais *il sait* que sa mission n'est pas seulement d'enseigner qu'il doit aussi éduquer. « L'homme dans la rue » exerce non seulement autour de lui une influence trop souvent néfaste : *mais il ne se rend même pas compte* de ses responsabilités dans la formation des futurs citoyens.

L'école, a-t-on dit, est la société dans sa fonction enseignante. C'est exact. Mais il serait faux de dire que l'école est la société dans sa fonction éducatrice : c'est là une fonction que la société ne peut déléguer à personne. Elle ne peut se décharger de ce soin ni sur les pères de famille,

ni sur les instituteurs, ni sur les ministres des différents cultes. Tout homme exerce, qu'il le veuille ou qu'il s'en défende, une influence sur les autres hommes. Tout citoyen exerce une influence sur les futurs citoyens : bon gré, mal gré, consciemment ou inconsciemment, il fait œuvre d'éducation. C'est là une responsabilité civique dont bien peu d'hommes ont réellement pris conscience.

La formation des futures générations de citoyens dépend sans doute des programmes scolaires et de la manière dont les maîtres d'écoles s'acquittent de leur tâche. Elle dépend sans doute des conditions de la vie familiale et de la manière dont le père élève ses enfants. Mais elle dépend surtout de l'atmosphère morale de la société actuelle, de la manière dont les citoyens d'aujourd'hui comprendront leurs responsabilités envers les citoyens de demain. Puissent beaucoup d'entre eux être à la hauteur de ce nouveau devoir civique et, afin de suppléer aux défaillances des autres, se décider à faire eux-mêmes, parmi les jeunes qu'ils rencontrent, fonction d'éducateurs.

Vu :

Le Président de la Soutenance,
LOUIS ROLLAND.

Le Doyen,
H. BERTHELEMY.

Vu et permis d'imprimer :

Le Recteur de l'Académie de Paris,
ILLISIBLE.

ANNEXE I

PROGRAMMES

I. — Ecoles primaires supérieures

Extrait des Programmes annexés à l'Arrêté
du 26 Juillet 1909.

INSTRUCTION CIVIQUE. — DROIT PUBLIC

I. — Les droits individuels des citoyens français. — Egalité civile, liberté individuelle, liberté de conscience et de culte. Liberté du travail, du commerce et de l'industrie. Liberté de réunion et d'association. Liberté de la presse.

II. — La souveraineté nationale et le suffrage universel. — Les lois constitutionnelles. Les pouvoirs publics : le pouvoir législatif et le pouvoir exécutif. Le Sénat et la Chambre des Députés. Le Président de la République, les Ministres, le Gouvernement parlementaire.

III. — Organisation administrative. — Administration centrale et administration locale. Division du territoire de la France en départements, arrondissements et communes : 1° Le département : le préfet, le conseil général, la commission départementale ; 2° L'arrondissement : le sous-préfet et le conseil d'arrondissement ; 3° La commune : le maire et le conseil municipal.

IV. — Organisation judiciaire. — Publicité de la justice. Les juridictions en matière civile et commerciale : 1° Juge de paix ; 2° Tribunaux de première instance ; 3° Cours d'appel ; 4° Tribunaux de commerce ; 5° Conseils

de prud'hommes ; 6° La Cour de Cassation. — Le Ministère public. — Auxiliaires de la justice : avocats, avoués, huissiers. Assistance judiciaire.

Les juridictions répressives : les tribunaux de répression ; les juridictions d'instruction ; le tribunal de simple police ; le tribunal correctionnel ; la Cour d'Assises ; la Cour de Cassation.

Les juridictions administratives : le conseil de préfecture ; le Conseil d'Etat et la Cour des Comptes.

V. — Les Impôts. — Notions très sommaires sur les impôts directs et les impôts indirects. — Le vote et le recouvrement de l'impôt. Les impôts d'Etat et les impôts locaux.

VI. — Le service militaire.

MORALE (2^e année) ¹

La vie humaine dans ses devoirs ; l'homme dans la société, dans la famille, dans la nation et la patrie.

... 3° La nation et la patrie. — Comment notre société est en même temps une nation ; l'idée de nation et l'idée de patrie ; *leur fondement historique* et leur fondement *moral*. Solidarité des générations ; l'esprit national ; *continuité de la vie nationale*.

Le patriotisme ; défense de l'intégrité de la patrie ; *respect et défense des lois de la patrie* : l'armée, le service obligatoire, la discipline militaire, le courage.

4° L'Etat et les lois. Ce que c'est que l'Etat, ses origines, son rôle.

Formes diverses de cette autorité. La forme républicaine ; son principe et sa supériorité ; *issue de notre consentement et modifiée par notre volonté, elle ne peut avoir rien d'arbitraire*.

¹ Ce programme est la reproduction presque textuelle de celui du 21 janvier 1893. Les additions faites en 1909 sont imprimées dans le texte en italiques.

La souveraineté nationale, la démocratie, l'élite dans la démocratie.

Les lois, leur fondement social et moral.

Devoirs du citoyen : obéissance aux lois, impôts, vote, etc. La répression des infractions aux lois : légitimité sociale de la pénalité.

Droits du citoyen : liberté individuelle, liberté de conscience, liberté des cultes dans la limite du respect des lois, liberté du travail, liberté d'association. Les libertés publiques. Dangers sociaux et nationaux de l'arbitraire ¹, dangers sociaux et nationaux de l'absence de gouvernement.

5° Rapports des nations entre elles. Devoirs et droits internationaux ; solidarité internationale ; l'humanité, l'amour de l'humanité et sa conciliation avec les devoirs envers la patrie.

Le droit des gens ; aspiration à un idéal juridique des rapports entre les nations : l'arbitrage.

Extrait des Programmes annexés à l'Arrêté
du 18 Août 1920.

MORALE. — INSTRUCTION CIVIQUE. — NOTIONS DE DROIT
PRIVÉ ET D'ÉCONOMIE POLITIQUE (2^e année).

La Nation

Fondement historique et fondement moral de l'idée de nation.

Solidarité des générations et continuité de la vie nationale. L'idéal national et sa réalisation progressive.

Le patriotisme : défense de l'intégrité de la patrie ; respect et défense des lois de la patrie.

L'Etat.

Son rôle, ses fonctions.

Le Gouvernement, la forme républicaine et démocratique, sa valeur morale.

¹ Le programme de 1893 disait : « ... de l'autoritarisme ».

La liberté. Liberté individuelle ; liberté de conscience et de culte ; liberté du travail ; liberté de réunion et d'association ; liberté de la presse, etc.

L'égalité. Son sens exact. L'élite dans la démocratie. Le suffrage universel et la souveraineté nationale.

Les lois : comment elles sont établies. Les lois constitutionnelles.

Les pouvoirs publics : le pouvoir législatif et le pouvoir exécutif, Le Sénat et la Chambre des Députés, le Président de la République. Les Ministres. Le Gouvernement parlementaire.

L'application des lois. Organisation administrative de la France. Le département, le préfet, le Conseil général, la Commission départementale. L'arrondissement. Le canton. La commune : le maire et le Conseil municipal.

Devoirs du citoyen : l'obéissance aux lois et le dévouement à l'intérêt public. L'obligation scolaire ; le paiement de l'impôt (notions sommaires sur les principaux impôts) ; le service militaire ; le vote.

Sanctions de la loi. Légitimité de la peine.

Organisation judiciaire. — Publicité de la justice.

Les juridictions en matière civile et commerciale : juges de paix, tribunaux de première instance. Cours d'appel ; tribunaux de commerce, conseils de prud'hommes ; Cour de cassation. L'assistance judiciaire.

Les juridictions répressives : tribunal de simple police, tribunal correctionnel, Cour d'assises, Cour de cassation.

Les juridictions administratives : Conseil de préfecture, Conseil d'Etat, Cour des comptes.

Garanties données par l'Etat démocratique contre l'arbitraire et l'anarchie.

Rapports des Nations entre elles

Devoirs et droits internationaux. Solidarité internationale. Comment l'amour de l'humanité doit se concilier avec l'amour de la patrie.

Le droit des gens. L'arbitrage international. La Société des Nations.

II. — Écoles Normales Primaires

Extrait des Programmes annexés à l'Arrêté
du 18 Août 1920.

SOCIOLOGIE APPLIQUÉE À LA MORALE ET À L'ÉDUCATION

Sociologie politique

Les sociétés politiques : tribus, cités, empires, nations, confédérations.

I. — Qu'est-ce qu'une nation ? Formation de l'unité nationale ; rôle de l'idéal commun dans cette formation. La langue nationale et les dialectes provinciaux. Les caractères nationaux. Le principe des nationalités. Le patriotisme. Rôle de l'école pour maintenir et accroître l'unité nationale et pour développer le patriotisme.

II. — L'Etat. Les fonctions de l'Etat. Comment elles varient. Attributions nouvelles des Etats modernes (instruction publique, prévoyance et hygiène sociale). Séparation progressive de la société religieuse et de la société politique.

III. — Constitution des Etats. — Relations réciproques des citoyens. La hiérarchie sociale et ses formes diverses. Régime des castes, aristocraties, démocraties.

Les droits individuels, la liberté et ses limites.

Les gouvernements : monarchies, oligarchies, gouvernements populaires. Le gouvernement parlementaire : suffrage universel et suffrage restreint. Représentation proportionnelle. Accession des femmes à la vie politique.

Rapports de l'exécutif et du législatif.

Importance particulière de l'éducation dans une démocratie.

IV. — Le pouvoir judiciaire,

La criminalité et ses causes.

La peine : quel sens elle prend dans les diverses sociétés (expiatoire, exemplaire, etc.).

V. — Rapports entre les Nations et les Etats. Solidarités et antagonismes. La guerre et la paix. L'arbitrage. La Société des Nations.

ANNEXE II

EXTRAITS DE MANUELS

I. — **Extrait du Catéchisme à l'usage de toutes les Eglises de l'Empire français** (Paris, 1806, Seconde partie, leçon 7, page 58).

Demande. — Quels sont les devoirs des chrétiens à l'égard des princes qui les gouvernent, et quels sont en particulier nos devoirs envers Napoléon I^{er}, notre empereur ?

Réponse. — Les chrétiens doivent aux princes qui les gouvernent, et nous devons en particulier à Napoléon I^{er}, notre empereur, l'amour, le respect, l'obéissance, la fidélité, le service militaire, les tributs ordonnés pour la conservation et la défense de l'Empire et de son trône ; nous lui devons encore des prières ferventes pour son salut et pour la prospérité spirituelle et temporelle de l'Etat.

Demande. — Pourquoi sommes-nous tenus de tous ces devoirs envers notre empereur ?

Réponse. — C'est premièrement parce que Dieu, qui crée les empires et les distribue selon sa volonté, en comblant notre empereur de dons, soit dans la paix, soit dans la guerre, l'a établi notre souverain, l'a rendu le ministre de sa puissance et son image sur la terre. Honorer et servir notre empereur est donc honorer et servir Dieu même. Secondement, parce que N. S. J.-C., tant par sa doctrine que par ses exemples, nous a enseigné lui-même ce que nous devons à notre souverain : il est né en obéissant à l'édit de César Auguste ; il a payé l'impôt

prescrit ; et de même qu'il a ordonné de rendre à Dieu ce qui appartient à Dieu, il a aussi ordonné de rendre à César ce qui appartient à César.

Demande. — N'y a-t-il pas des motifs particuliers qui doivent plus fortement nous attacher à Napoléon I^{er}, notre empereur ?

Réponse. — Oui, car il est celui que Dieu a suscité dans les circonstances difficiles pour rétablir le culte public de la religion sainte de nos pères et pour en être le protecteur. Il a ramené et conservé l'ordre public par sa sagesse profonde et active ; il défend l'Etat par son bras puissant ; il est devenu l'Oint du Seigneur par la consécration qu'il a reçue du souverain pontife, chef de l'Eglise universelle.

Demande. — Que doit-on penser de ceux qui manqueraient à leurs devoirs envers notre empereur ?

Réponse. — Selon l'apôtre saint Paul, ils résisteraient à l'ordre établi de Dieu même et se rendraient dignes de la damnation éternelle.

Demande. — Les devoirs dont nous sommes tenus envers notre empereur nous lieront-ils également envers ses successeurs légitimes dans l'ordre établi par les constitutions de l'Empire ?

Réponse. — Oui, sans doute ; car nous lisons dans la sainte Ecriture que Dieu, Seigneur du ciel et de la terre, par une disposition de sa volonté suprême et par sa providence, donne les Empires, non seulement à une personne en particulier, mais aussi à sa famille.

Demande. — Quelles sont nos obligations envers nos magistrats ?

Réponse. — Nous devons les honorer, les respecter et leur obéir, parce qu'ils sont les dépositaires de l'autorité de notre empereur.

Demande. — Que nous est-il défendu par le quatrième commandement ?

Réponse. — Il nous est défendu d'être désobéissant envers nos supérieurs, de leur nuire et d'en dire du mal.

II. — Récits historiques extraits des Manuels interdits
par le Conseil Supérieur.

AU SUJET DE CLOVIS

*Manuel Hervé*¹, p. 65. — « Marié par les évêques à une femme catholique, Clotilde, Clovis se laissa baptiser à Reims, avec bon nombre de ses guerriers, par l'évêque Rémi. De ce jour, il eut l'appui moral des évêques de la Gaule entière... Les dernières troupes romaines, qui cantonnaient encore en Gaule, ayant été aussi battues, Clovis, qui s'était débarrassé, par des meurtres, de tous les rois des autres bandes franques, se trouva le seul maître de la Gaule, à l'exception du pays des Burgondes, que ses successeurs d'ailleurs soumirent. Quand il mourut, en 511, chargé de crimes, mais en odeur de sainteté près des évêques, il était chef de tous les Francs établis en Gaule et roi des évêques et des populations gallo-romaines. »

*Manuel de l'abbé Vandepitte*², pp, 22 s. — Baptême de Clovis : « Quel grand jour pour l'avenir de la Gaule, de l'Eglise, de l'humanité entière, que celui où, vêtus de la robe blanche des néophytes, le roi des Francs et trois mille d'entre ses guerriers, passèrent pour la première fois, au milieu des draperies, des fleurs et des parfums, sous les voûtes splendides de la cathédrale de Reims ! »

« ... Clovis resta indifférent devant les intrigues de la politique byzantine, et tourna plutôt tous ses efforts vers la paix et le bonheur de ses sujets, auxquels il donna des lois fort sages. »

« Clovis mourut en 511, à l'âge de 45 ans, et fut enterré dans l'église de Saint-Pierre et Saint-Paul, qu'il avait fait construire. On peut dire de lui qu'en servant la cause de l'Eglise, il avait fondé sa propre grandeur et celle de sa race. »

AU SUJET DE LA CROISADE DES ALBIGEOIS

Hervé, p. 102. — « Les méridionaux étaient alors plus

¹ G. HERVÉ, *Histoire de la France et de l'Europe*.

² Abbé VANDEPITTE, *Histoire de France à l'usage des maisons chrétiennes d'éducation*.

civilisés que les Français du Nord... Dans ces villes prospères, sous ce gai soleil du Midi, la vie était moins sombre que dans la plupart des pays du Nord : on aimait le plaisir, on aimait les fêtes dont l'éclat était relevé par les chants des troubadours, écrits en une belle langue harmonieuse et sonore, inintelligible aux gens du Nord, la langue d'oc ; on n'y prenait pas non plus trop au tragique les choses de la religion : beaucoup interprétaient l'Evangile à leur façon, et poursuivaient de leurs railleries les prêtres et les moines... Pour les prêtres catholiques, le Midi était un nid d'hérétiques... Or, pour l'Eglise, un hérétique méritait d'être traité plus durement qu'un criminel : un pape du début du XIII^e siècle fit prêcher, dans le Nord, en 1209, une croisade contre eux, et aussitôt des milliers de pillards du nord de la France s'abattirent sur le Midi.

» La première ville qui leur résista, Béziers, fut sacagée ; les croisés tuèrent tout, même les enfants ; puis ils mirent le feu à la ville ; après plusieurs massacres, les hérétiques, vaincus, furent dépouillés de leurs biens ; le chef des pillards, Simon de Montfort, reçut du pape les Etats du comte de Toulouse.

» Pour extirper complètement l'hérésie du pays, on institua les tribunaux ecclésiastiques qu'on appela les tribunaux de l'Inquisition... Ces terribles tribunaux tinrent le Midi sous la terreur pendant un siècle. »

Vandepitte, pp. 143 s. — « Albi était devenu le centre d'une hérésie renouvelée des Manichéens, hérésie perfide qui permettait tous les désordres, en niant la liberté de l'homme et attribuant le vice à l'influence d'un dieu mauvais... Si cette erreur avait prévalu, c'était la France perpétuellement menacée dans sa civilisation et dans sa foi, ou tout au moins livrée à une désastreuse division entre le Nord et le Midi. »

« ... Après cette brillante victoire, Simon, nouveau Judas Machabée, fut proclamé le Défenseur de la Chrétienté... : titre d'honneur qui fut confirmé, la même année, par le célèbre Concile de Latran, auquel assistèrent près de 500 archevêques et évêques, huit ou neuf cents abbés, et les ambassadeurs de tous les princes chrétiens. Le

comte de Montfort achevait la pacification du Midi, lorsque, devant Toulouse, une pierre lancée au hasard par une machine, le blessa mortellement.

« Comment appréciez-vous l'œuvre de Simon de Montfort ? — Sa glorieuse croisade eut pour résultat d'unifier la France en rattachant le Midi au Nord, par les liens communs d'une même foi, d'une même organisation politique, d'une même langue ; œuvre capitale qui place le vainqueur de l'hérésie albigeoise au rang de ceux qui ont fondé la *patrie*. »

AU SUJET DE PHILIPPE LE BEL

Hervé, p. 79. — « ... C'est vraiment le roi des légistes, comme on l'a appelé quelquefois. Il aimait à s'entourer de juristes nourris dans l'étude du droit romain, et, à leur contact, il se persuada que, comme les anciens empereurs romains, il représentait l'intérêt public, l'Etat. Pour lui, comme pour ses conseillers, tout devait plier devant la raison d'Etat. Sous le règne d'un souverain, imbu de ces principes, de nouvelles atteintes furent portées à la puissance féodale... »

Vandepitte, p. 180. — « Pourquoi a-t-il fallu que Philippe le Bel vint gâter l'œuvre de son saint aïeul ? Il inaugura le xiv^e siècle en ouvrant une place dans les Etats généraux aux bourgeois des communes, à côté de la noblesse et du clergé. En soi, cette innovation avait du bon, et aurait pu produire d'excellents résultats. Mais le grand crime de ce prince, élève et ami des Légistes, fut d'abandonner, en rompant avec le pape, les traditions chrétiennes du pouvoir, et d'introduire le paganisme dans les lois, dans la politique, dans le gouvernement.

» Quelques siècles plus tard, le mal aura fait du chemin ; du paganisme, les lois, la politique, le gouvernement seront tombés logiquement dans l'athéisme, et les peuples chrétiens auront à subir le joug de maîtres sans conscience, sans religion et sans Dieu ! »

AU SUJET DE LA RÉVOCATION DE L'EDIT DE NANTES

Hervé, p. 212. — « Louis XIV, qui prit la direction de l'Etat, à la mort de Mazarin, était d'une dévotion qui devint outrée à mesure qu'il vieillit et qu'il eut plus peur du diable... Sur l'esprit d'un tel homme, l'Eglise avait facilement prise par les confesseurs du roi, par les directeurs de conscience des princes et des princesses du sang, des ministres et des maîtresses du roi. Or, l'esprit de l'Eglise, nous le connaissons par les cahiers des assemblées générales du clergé de France. A leur réunion quinquennale, les représentants du clergé de France n'oublent jamais d'émettre le vœu que l'Edit de Nantes soit rapporté. La haine de l'hérésie est toujours aussi vivace parmi eux.

» Rien d'étonnant que, sous un tel monarque, la conduite du gouvernement soit devenue agressive à l'égard des protestants... »

Suit le récit des conversions forcées et des dragonnades.

« Le roi signa la révocation (1685) : en conséquence, tous les temples durent être démolis, le culte réformé était interdit partout ; ordre aux pasteurs de quitter le royaume dans un délai de 15 jours, défense aux autres protestants de les suivre sous peine de galère.

» ... 200.000 à 300.000 protestants réussirent pourtant, au prix d'angoisses et de souffrances sans nombre, à s'enfuir à l'étranger, en Hollande, à Londres, à Berlin, où ils créèrent de nouvelles industries qui enrichirent des pays.

» ... A qui remonte la responsabilité de cet acte inique ? Au roi et à ses ministres ? sans doute. Mais aussi à presque tous les catholiques du temps, qui applaudirent avec ensemble à cette exécution... Voilà ce que des siècles d'éducation catholique avaient fait de nos ancêtres de la fin du xvi^e siècle ! Le grand coupable n'est-il pas surtout ce clergé qui interprétait si étrangement, dans son enseignement, les préceptes de fraternité et de miséricorde de son maître Jésus ? »

Précis d'Histoire de France (cours élémentaire de l'abbé Vandepitte), p. 94. — « A la faveur de l'Edit de Nantes, les Calvinistes, formant une République, au sein du royaume, n'avaient cessé, depuis cent ans, de molester les catholiques, de comploter sournoisement avec l'étranger, de provoquer la guerre civile, d'attenter même à la vie du roi... Louis XIV voulut l'unité et la tranquillité dans son royaume.

» Dans ce but, après bien des efforts infructueux, il révoqua purement et simplement l'Edit de Nantes, c'est-à-dire que désormais le culte *public* du protestantisme fut aboli en France, et que les protestants furent privés du droit d'occuper les charges *publiques* (1685). 6 à 7.000 d'entre eux¹ préférèrent se retirer à l'étranger ; mais, quoiqu'on ait dit, la mesure fut approuvée par tous les hommes sérieux, et « le départ des Calvinistes coûta moins d'hommes utiles à l'Etat qu'une seule année de guerre civile ». Il ne porta d'ailleurs aucune atteinte ni à l'industrie, ni au commerce, ni aux arts. »

AU SUJET DE ROUSSEAU

Hervé, p. 246. — « Voltaire et Montesquieu sont de riches bourgeois. Voici un homme de la petite bourgeoisie, presque un homme du peuple, qui a toujours été pauvre, qui est né à l'étranger, à Genève, dans une petite république protestante, et qui vient attaquer de front, avec bien moins de ménagements, la vieille société despotique, aristocratique et cléricale, où les hasards de sa vie aventureuse l'ont conduit : c'est Rousseau. D'instinct, il déteste l'inégalité sociale, dont il a souffert personnellement : il a la haine du privilège. Il le dit avec éloquence, avec passion : les rois ne sont que les employés de la nation ; c'est le peuple qui est souverain. Ce n'est plus la

¹ Dans son *Histoire de France* (p. 338), l'abbé Vandepitte écrit que le nombre des Huguenots qui s'exilèrent volontairement atteint 67.000 ; il ajoute : « Encore furent-ils remplacés chez nous par 30.000 Irlandais catholiques qui venaient d'être bannis de leur pays à cause de leur religion. »

haute bourgeoisie qui parle par sa bouche ; c'est la petite bourgeoisie, c'est la démocratie moderne qui tressaille et qui lance son cri de guerre : la Souveraineté du peuple et l'Egalité sociale !

» ... Les écrivains du XVIII^e siècle ont sapé le respect du passé, de l'autorité, dans la société instruite de leur temps ; ils ont tué l'ancien régime sous le ridicule. »

Vandepitte, p. 364. — « Luther avait proclamé les droits de la raison en matière religieuse ; Descartes avait, inconsciemment sans doute, établi son infailibilité en philosophie ; Voltaire l'avait exaltée et pour ainsi dire divinisée sous toutes les formes ; il restait à Rousseau d'introduire toutes ces idées et ces principes dans la politique des gouvernements : ce fut son œuvre.

» ... Pour défendre ces théories nouvelles, il écrit coup sur coup le *Contrat Social*, *l'Emile*, le *Vicaire savoyard* : livres d'une étrange éloquence, d'une doctrine hardie et souvent malsaine, bourrés d'idées paradoxales et de monstrueuses contradictions. C'est pourtant ce cynique rêveur de Genève que les philosophes et les libres penseurs ont choisi pour leur chef, et ses ouvrages sont devenus le Code des Encyclopédistes, des Révolutionnaires et de tous les mauvais politiciens modernes. « C'est un » archi-fou, écrivait de lui Voltaire ; on devrait le mettre » aux Petites-Maisons. Il trouve quatre ou cinq douves » pourries du tonneau de Diogène et se met dedans pour » aboyer. »

» Les deux philosophes, Voltaire et Rousseau, moururent la même année 1778 : Voltaire expira comme un damné, écumant de rage et vomissant des blasphèmes ; Rousseau se tua, croit-on, dans un accès d'humeur noire.»

CONCLUSIONS

Le Manuel Hervé se termine par un paragraphe sur l'avenir de la science, et une illustration portant ces mots : « Si tu veux la paix, prépare la paix. »

Le Manuel Vandepitte se termine par une lecture inti-

tulée : « La Franc-Maçonnerie juive au pouvoir ». En voici quelques lignes (p. 541) :

« Parlout et en toute occasion, les ministres de la République, Gambetta, Jules Ferry, Goblet, Freycinet et vingt autres, ont recours à tous les moyens dont dispose un pouvoir sans conscience : pression officielle, terreur, corruption, violence, impôts iniques, etc.

» ... Pendant que les hauts politiciens repus épuisent le budget dans cette guerre insensée, faite à l'âme de la France, le « peuple souverain », fatigué de ces tracasseries qui ne lui rapportent rien, réclame à grands cris le partage des fortunes, l'égalité « devant le coffre-fort comme devant l'urne électorale ». On lui a enlevé le Ciel avec ses espérances ; il veut les jouissances de la terre. Et comme on ne peut satisfaire ses appétits, il prépare la *guerre sociale* : les hostilités sont dénoncées, la lutte est ouverte.

» Quand finira cette longue crise dont souffre si cruellement notre pauvre patrie ? Quand l'impiété qui la perd sera-t-elle vaincue et « boutée dehors » ? Nul ne le sait.

» Mais, comme le proclamait l'illustre Garcia Moreno, président de l'Equateur, tombant sous le poignard des francs-maçons : « Dieu ne meurt pas ! » Et nous avons le ferme espoir qu'ayant égard aux sacrifices que s'imposent les catholiques pour maintenir la foi de la France, Il voudra sauver encore la Fille aînée de son Eglise et continuer à se servir d'elle pour *accomplir son œuvre* à travers les siècles, *Gesta Dei per Francos*. »

ANNEXE III

UNE ENQUÊTE INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION CIVIQUE

Extrait du Rapport de la Commission chargée de l'enquête sur les conditions de l'éducation domestique, civique, nationale (préparé pour les délégués à la deuxième Conférence universelle des directeurs et agents des sections cadettes des Unions Chrétiennes de Jeunes Gens ; Portschach am See, Autriche, 30 mai, 10 juin 1923), par T.-Z. Koo, secrétaire des U. C. J. G. en Chine, président de la Commission.

COMMENT PRÉPARE-T-ON LES JEUNES GENS DE VOTRE PAYS
À ÊTRE DES CITOYENS ?

a) *Est-ce que les écoles publiques y contribuent ?*

b) *Y a-t-il à l'école un cours d'instruction civique ?*

Presque tous les rapports répondent affirmativement à cette dernière question. Dans certaines écoles, ce cours est donné de façon trop peu attrayante pour exciter l'enthousiasme ; mais, dans d'autres, il en est autrement. Au Mexique, il fait partie du programme régulier à partir du troisième degré. Il n'a été introduit que récemment dans les écoles de la Grande-Bretagne : « Il s'agit de donner aux élèves une idée précise de la façon dont le pays est gouverné ; en sorte qu'ils soient capables, le moment venu, de prendre intelligemment leur place dans les autorités de leur ville ou de leur district. » Au Canada, cet enseignement est censé faire partie du programme scolaire de certaines classes, en rapport principalement avec l'histoire ; mais on a des doutes sur la valeur réelle de ces leçons. « Ce que les garçons retiennent est fort occa-

sionnel. » Au Danemark, un cours d'instruction civique est donné à tous les garçons de plus de 14 ans qui n'auraient pas reçu cet enseignement plus tôt. Dans les écoles d'Amérique, on fait quelque chose dans ce sens. Le rapport de l'Australie fait à cet égard l'éloge de certains maîtres d'écoles. En Autriche, c'est une branche d'étude fort négligée. Il en est de même au Chili. En Chine, cet enseignement est censé se donner ; mais en réalité il se fait peu de chose. Il fait partie du programme scolaire de l'Afrique du Sud. Au Japon il ne se fait pas grand'chose.

Ainsi, en résumé, ce qu'on peut dire de mieux, à propos de cet enseignement, c'est qu'il tend à prendre place dans les programmes scolaires. D'autre part, on remarque souvent que l'école prépare encore autrement et mieux que par ces simples leçons théoriques. Le rapport danois parle de ce que peut une organisation démocratique de l'école pour briser les préjugés de classes.

On assure aussi que l'éducation militaire obligatoire à l'école développe le sens de la responsabilité du citoyen. Le Danemark, le Brésil et le Chili reconnaissent la valeur de l'éducation militaire à cet égard.

D'une manière générale, il est difficile d'évaluer l'apport de l'école à cette préparation. Dans un certain sens, tout ce qu'acquiert un garçon contribue à le rendre apte à occuper un poste supérieur dans son milieu. A ce point de vue-là, l'acquisition d'une connaissance purement théorique des rouages de l'organisation politique semble une tâche mesquine et ingrate ; aussi ne faut-il pas s'étonner si plus d'une école n'a pas réussi à rendre cet enseignement vivant et intéressant. Il ne peut l'être sans un mobile social ; il est évident, aux yeux de la Commission, que ce mobile-là fait souvent défaut, aussi bien chez les maîtres que dans le programme.

c) *D'où les jeunes garçons pourraient-ils avoir l'instruction et l'inspiration nécessaires ?*

Il y a deux classes de réponses, qui chevauchent plus ou moins l'une sur l'autre ; elles mentionnent : a) les

choses qui renseignent et excitent l'intérêt ; b) celles qui procurent actuellement des occasions d'agir.

Dans la première catégorie se placent les livres, les revues et journaux, les conférences ; l'histoire et les biographies ; l'influence de chefs désintéressés, dévoués au bien général, les clubs parlementaires juvéniles (debating clubs), les sociétés et groupements patriotiques...

Dans la seconde catégorie, se rangent les organisations unionistes à base démocratique et le système de l'autonomie adopté dans bien des cercles de l'U. C. J. G., ainsi que dans diverses activités analogues rattachées à l'Eglise et à l'école du dimanche. La Croix-Rouge juvénile, qui enrôle des enfants par millions, concourt efficacement à développer le sens civique.

Le mouvement des Eclaireurs mérite une mention spéciale, comme la plus vaste et la plus féconde organisation juvénile, en ce qui concerne la création de l'esprit civique. Il en est question dans les rapports de tous les pays, sa valeur variant d'un endroit et d'un pays à l'autre, suivant le caractère de ses chefs...

L'influence des Syndicats (Trade Unions) pour développer l'esprit civique est décrite ainsi (en Angleterre) : « Dans l'industrie, les jeunes garçons apprennent fort bien des chefs syndicalistes à être leurs propres maîtres. Dès qu'ils sont ouvriers, ils s'enrôlent dans l'union syndicaliste et prennent intérêt aux questions économiques qui les touchent eux-mêmes directement. Ils sont très souvent appelés à nommer des délégués aux conférences, et ils acquièrent ainsi l'habitude de voter longtemps avant de posséder le droit de vote du citoyen. Leurs chefs syndicalistes sont souvent des hommes politiques ; et maintenant surtout que les ouvriers s'unissent aux fins d'obtenir le pouvoir, tant local que national, les jeunes garçons apprennent de bonne heure à connaître le pouvoir dont ils disposent. »

Les Chambres juvéniles de commerce, les Républiques de marchands de journaux et des Conseils autonomes d'étudiants, sont des organisations favorables à la cul-

ture de l'esprit civique, et qui se rencontrent plus fréquemment en Amérique qu'ailleurs.

d) *Est-ce que l'attitude des hommes politiques offre aux jeunes de beaux exemples ?*

Autriche : « La vie civique n'offre pour le moment rien d'attrayant pour la jeunesse. »

Australie : « Non, pas en général. »

Brésil : « En somme, non. »

Birmanie : « Dans la plupart des cas, non. »

Chine : « Seulement dans certains cas exceptionnels. »

Cuba : « Non. »

Hawaï : « Il y a trop de laisser-aller. »

Inde : « A part quelques exceptions, le niveau politique est fort bas. »

Japon : « On sait en général fort peu de choses dans le peuple sur la politique, de sorte que l'influence des hommes politiques sur la jeunesse est à peu près nulle. »

Singapour : « Les hommes animés de l'esprit public sont très rares ici. »

Mexique : « On n'insiste guère sur le devoir de devenir un bon électeur, vu que les meilleurs citoyens se tiennent à l'écart de la politique. »

Canada : « L'attitude générale des hommes à l'égard de la politique est souvent franchement fâcheuse pour la jeunesse. La plupart des hommes refusent tout emploi public et dénigrent ceux qui sont au pouvoir. »

Afrique du Sud : « L'attitude de plusieurs hommes généreux, désintéressés et dévoués au bien public, ainsi que celle de quelques communes, offre certainement de beaux exemples, mais ces cas-là sont plutôt exceptionnels. »

Angleterre : « Il est à craindre que l'attitude des hommes à l'égard de la politique n'offre pas toujours de beaux exemples à la jeunesse. L'indifférence des uns, la recherche d'eux-mêmes des autres, l'égoïsme d'autres encore, exercent une influence fâcheuse. Néanmoins, les annales politiques anglaises abondent en noms d'hommes

et de femmes aux mobiles élevés, qui ont rendu d'importants services. »

Danemark : « Oui et non ; il y a trop d'égoïsme. »

Etats-Unis : « Seulement dans un petit nombre de cas. »

Ces réponses se passent de commentaires. Elles montrent que le Royaume de Dieu attend encore ses citoyens pour les affaires publiques.

ANNEXE IV

LISTE DES OUVRAGES CONSULTÉS

I. — Dictionnaires.

Grande Encyclopédie.

F. BUISSON. — *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, publié sous la direction de.... (éd. Hachette, 1911).

II. — Politique et éducation.

Paul JANET. — *Histoire de la science politique* : Introduction sur les rapports de la morale et de la politique (3^e éd., Alcan, 1887).

A. VINET. — *L'éducation, la famille et la société* (Paris, 1855).

MONTESQUIEU. — *De l'esprit des lois*.

A. SOREL. — *Montesquieu* (Coll. des Grands Ecrivains).

MICHELET. — *Le peuple* (éd. Calmann-Lévy, 1899).

FUSTEL DE COULANGES. — *La cité antique* (21^e éd. Hachette, 1910).

PLUTARQUE. — *Vies des Grecs illustres* (trad. Talbot, 9^e éd. Hachette, 1907).

RODET. — *Le contrat social et les idées politiques de Rousseau* (thèse, Lyon, 1909).

III. — Histoire de l'Instruction primaire.

E. LAVISSE. — *Histoire de France, depuis les origines jusqu'à la Révolution* (éd. Hachette).

— *Histoire de France contemporaine*.

- BROUARD. — *Essai d'histoire critique de l'instruction primaire en France, de 1789 jusqu'à nos jours* (édition Hachette, 1901).
- J. BONZON. — *Cent ans de lutte sociale : la législation de l'enfance* (libr. Guillaumin, 1894).
- E. LEVASSEUR. — *Statistique graphique de l'enseignement primaire en France* (éd. Berger-Levrault, 1908).
- A. DURUY. — *L'instruction publique et la Révolution* (éd. Hachette, 1882).
- F. GUIZOT. — *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France* (Paris 1816).
- ALENGRY. — *Condorcet, guide de la Révolution française* (éd. Giard et Brière, 1904).
- FR. VIAL. — *Condorcet et l'éducation démocratique* (éd. Delaplane, coll. des Grands Educateurs).
- M. LEPELLETIER. — *Plan d'éducation nationale. Discussion de la loi du 11 floréal an X* (recueil factice du Musée Pédagogique, n° 7049).
- J. GUILLAUME. — « L'instruction publique de 1789 à 1808. » (*Mémoires et documents scolaires du Musée Pédagogique*, fasc. 71).
- F. PÉCAUT. — « Deux ministres pédagogues : Guizot et Ferry. » (*Mém. et doc. scol.*, fasc. 33).
- J. SIMON. — *L'école* (12^e éd.).
- P. DE LA GORCE. — *Histoire du Second Empire*, t. IV (éd. Plon-Nourrit, 1913).
- M. GRÉARD. — Discours prononcé à l'Académie Française, le 19 janvier 1888 : éloge de M. de Falloux.
- A. DURUY. — *De l'instruction primaire* (Imprimerie Impériale, 1864).
- Éug. RENDU. — *L'instruction primaire devant l'Assemblée Nationale* (éd. Hachette, 1873).

IV. — Législation de l'Instruction primaire.

- GRÉARD. — *Législation de l'instruction primaire en France, depuis 1789 jusqu'à nos jours* ; 7 volumes (2^e éd., 1910).

Bulletin Administratif du Ministère de l'Instruction publique (années 1900 à 1923).

Circulaires et instructions officielles relatives à l'instruction publique.

Recueil des lois et actes de l'instruction publique (éd. Delalain).

GOBRON. — *Bulletin de législation scolaire* (1911-14), publié sous la direction de... (éd. Delagrave).

Législation et jurisprudence de l'instruction publique (extrait du répertoire BEQUET, éd. Dupont, 1903).

Lois promulguées en 1881 et 1882 sur l'enseignement primaire, annotées et commentées par les rédacteurs du Recueil général des lois et arrêts (Sirey) et du *Journal du Palais* (Paris, 1883).

P. CARRIVE. — *La nouvelle législation de l'enseignement primaire* (éd. Hachette, 1889).

FORSANT. — *Vade-mecum de l'enseignement primaire* (éd. Delagrave, 1922).

J. SOLEIL. — *Le livre des instituteurs* (libr. Le Soudier, 1923).

V. — **L'École publique : gratuité, obligation, laïcité**
(débats, critiques, projets de réformes).

Journal Officiel, années 1880, 1881, 1882.

Travaux préparatoires de la loi du 30 octobre 1886 (*Mém. et doc. scol.*, fasc. 1, 10, 11 et 18).

ROBIQUET. — *Discours et opinions de Jules Ferry*, recueillis et annotés par... (7 volumes ; éd. A. Colin, 1895).

COMPAYRÉ. — *Jean Macé et l'instruction obligatoire* (éd. Delaplane, collection des Grands Educateurs).

Jean MACÉ. — *Les idées de Jean-François : I. La séparation de l'Eglise et de l'école* (éd. Em. Vauchez, 1872).

X***. — *Mouvement du sou contre l'ignorance.*

ALENGRY. — *L'école laïque et les lois scolaires de la Troisième République* (Limoges, 1904).

Paul BERT. — *Rapport à la Chambre sur la proposition Barodet* (Impr. Nationale).

- *Le cléricalisme, questions d'éducation nationale* (éd. A. Colin, 1900).
- Discours du 18 septembre 1881 (paru dans le *Manuel Général de l'instruction primaire*, 1881, p. 849).
- X***. — *Les erreurs de M. Spüller* (éd. Lecoffre, 1879).
- DE CABRIÈRES. — *Les projets de loi de M. Jules Ferry* (Montpellier, 1879).
- E. BERSIER. — *Lettre d'un protestant à M. Jules Ferry sur ses projets de loi* (2^e éd. Sandoz et Fischbacher, 1879).
- MOYEN-AGE. — *Encore les lois Ferry : réponse au pasteur Bersier* (éd. Grasset, 1880).
- J. DARTIGUE. — « L'école primaire et la morale laïque. » (Article paru dans la *Revue Chrétienne*, 10 juillet 1883.)
- E. QUINET. — *L'enseignement du peuple* (2^e éd. 1850).
- L. HAVET. — *L'idée de l'enseignement laïque* (éd. des Annales de la Jeunesse Laïque).
- F. BUISSON. — *L'école et la nation en France* (extrait de *L'Année Pédagogique*, 1913).
- J. DELVOLVE. — *Rationalisme et traditions*.
- R. POINCARÉ. — *Idées contemporaines* (éd. Fasquelle, 1906).
- L. BOURGEOIS. — *L'œuvre de l'éducation civique et sociale* (15^e Congrès de la Ligue de l'Enseignement, Bordeaux, 1895).
- G. GOYAU. — *L'école d'aujourd'hui*, 2 volumes (librairie Perrin, 1910).
- LES COMPAGNONS. — *L'Université nouvelle* (éd. Fischbacher, 1918).
- BÉCHET, DOUCE, MAZERAN. — *Communications présentées au 31^e Congrès national de la Ligue Française de l'Enseignement* (Bordeaux, 26-29 octobre 1911).
- A. BESSIÈRES. — *Pour la justice scolaire : la R. P. S.* (éd. Action populaire, 1923).
- F. BUISSON. — *Proposition de loi, tendant à organiser la préparation professionnelle du personnel de l'enseignement primaire, public et privé, suivie du rapport de M. LEFAS* (Imprimerie des journaux officiels).

Note sur les Congrès et Syndicats d'instituteurs, publiée dans *L'Esprit Public* (Comité national d'études, 45, rue d'Ulm).

VI. — Programmes de l'Enseignement primaire.

Bulletin Administratif du Ministère de l'Instruction publique.

MUTELET et DANGUEUGER. — *Programmes officiels des écoles primaires élémentaires* (2^e éd. Hachette, 1910).
Organisation et programmes des cours complémentaires des écoles primaires supérieures et des écoles normales primaires (Impr. des journaux officiels, 1920).

Tableau de comparaison des anciens et nouveaux programmes : 1882 et 1923 (supplément au numéro 36 de *L'Ecole et la Vie* du 26 mai 1923).

VII. — Le choix des livres scolaires.

Journal Officiel, années 1883 et 1910.

L. ROLLAND. — *Les décrets du 1^{er} juillet 1913 et du 21 février 1914, relatifs au choix des manuels scolaires.* (Article paru dans la *Revue du Droit public*, 1914, t. 31, pp. 410-434).

René GILLES. — *Les droits du père de famille dans l'enseignement* (thèse, Paris, 1920).

J. DE VAURIGAUD. — *Rapports entre les instituteurs et les pères de famille* (thèse, Paris, 1911).

J. BONZON. — *L'avocat et la liberté d'opinion : l'affaire Hervé* (éd. Aberlen, 1906).

DUHUTEL. — *Le clergé, les instituteurs et les manuels d'instruction civique* (libr. catholique internationale).

Abbé COURVAL. — *Histoire contemporaine à l'usage de la jeunesse* (9^e éd. Poussielgue, 1901).

— *Histoire de France à l'usage de la jeunesse* (13^e édit. Poussielgue, 1893).

Abbé GAGNOL. — *Histoire de France, deuxième cours* (1901).

Gust. HERVÉ. — *Histoire de la France et de l'Europe* (Bibl. d'Education).

Abbé VANDEPITTE. — *Histoire de France à l'usage des maisons chrétiennes d'éducation* (éd. J. Lefort, Lille).

— *Précis d'histoire de France* (cours élémentaire).

— *Petite histoire de France*.

P. D'ORSAY. — *Livret d'instruction morale et civique* (éd. Lethielleux).

VIII. — **Manuels d'Instruction civique.**

a) ANCIENS

DE LA CHABEAUSSIÈRE. — *Catéchisme républicain*.

Catéchisme à l'usage de toutes les Eglises de l'Empire français (Paris, 1806).

Nouveau catéchisme républicain indiquant à tout citoyen ses droits, ses devoirs, etc., par un prolétaire (Lyon 1833).

E. BOUTROUX. — « Les récents manuels de morale et d'instruction civique. » (Article paru dans la *Revue Pédagogique*, 15 avril 1883, pp. 289-342).

F. B. — « Les nouveaux livrets de morale. » (Article paru dans la *Revue Pédagogique*, 15 avril 1896, pp. 289-317).

G. COMPAYRÉ. — *Les éléments d'instruction morale et civique*.

— *L'instruction civique*.

Mme Henry GREVILLE. — *L'instruction morale et civique des jeunes filles* (16^e édit., Weill et Maurice, 1884).

Jules STEEG. — *Instruction morale et civique* (2^e édit., Fauvé et Nathan, 1883).

Paul BERT. — *L'instruction civique à l'école* (11^e édit., Picard-Bernheim, 1883).

Le Bon Instituteur, ou la véritable instruction civique opposée à celle de M. Paul Bert, par un de ses amis (libr. chrétienne, Lyon, 1886).

Jules SIMON. — *Le livre du petit citoyen* (2^e éd. Hachette).

G. BRUNO. — *Francinet* (éd. Belin, 1879).

Leçons-types publiées dans le *Manuel Général de l'Instruction primaire*.

b) ACTUELS

1. *Ecoles primaires élémentaires* :

Leçons-types, publiées dans *L'Ecole et la Vie* (édit. A. Colin).

BAYET et AULARD. — *Morale et instruction civique* (120^e mille, éd. Rieder, cours moyen).

BELOT et BERTRAND. — *Trois livrets d'éducation civique et sociale* (éd. Delagrave, 1922) : I. La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (107^e mille). — II. La République Française : gouvernement et administration (150^e mille). — III. Le peuple.

BOURCEAU et FABRY. — *Manuel de morale et d'instruction civique* (libr. de l'Ecole, 1924).

BRUNO. — *Le tour de France par deux enfants* (384^e mille, éd. Belin, 1921).

— *Le tour de l'Europe pendant la guerre* (8^e éd., Belin).

E. CAZES. — *Instruction civique* (éd. Delagrave, 1921).

CHARTON et DELAGE. — *Morale et instruction civique* (5^e éd. Robbe-Marquant, Lille).

DELCROIX. — *L'éducation morale et civique du jeune Français* (édit. Robbe-Marquant, 1922).

DHEILLY. — *Morale et instruction civique* (2^e éd., Delagrave, 1922).

F. DUBUS. — *Résumés d'enseignement moral et d'instruction civique* (5^e éd., Robbe-Marquant).

FRIRY. — *Initiation à la morale laïque* (édit. Robbe-Marquant).

G. DE LA GUILLONNIÈRE. — *Manuel d'instruction civique* (7^e éd., Lethielleux, 32^e mille).

F. LECHANTRE. — *Résumés d'instruction morale et civique* (Saint-Quentin, 1895).

E. PRIMAIRE. — *Manuel d'éducation morale, civique et sociale* (Bibl. d'Education).

2. Ecoles primaires supérieures :

- AB DER HALDEN. — *Leçons d'instruction civique* (édit. A. Colin, 1922).
- A. BANCAL. — *Education morale, droit usuel, économie politique* (éd. Hachette, 1905).
- BOURCEAU et FABRY. — *Morale, instruction civique, droit usuel, économie politique* (libr. de l'Ecole, 1922, 2^e éd., 30^e mille).
- Stéph. FAYE. — *Morale, instruction civique, droit privé, économie politique* (5^e éd., Hachette).
- Joseph FEVRE. — *Instruction civique, droit usuel, économie politique* (édit. Belin, 1916).
- GAVET et PETIT. — *Instruction civique, droit privé, économie politique* (édit. Alcan, 1923).
- Georges LAMY. — *Eléments d'éducation civique et sociale* (libr. d'Education nationale).
- MABILLEAU, LEVASSEUR, DELACOURTIE. — *Instruction civique* (édit. Hachette, 1912).

3. Ecoles normales primaires :

- Félix PÉCAUT. — *En marge de la pédagogie*. Chap. VII : « La sociologie politique, d'après le nouveau programme des écoles normales. » (Edit. Nathan, 1922.)
- HESSE et GLEYZE. — *Notions de sociologie, appliquée à la morale et à l'éducation*. Troisième partie : « Sociologie politique » (édit. Alcan, 1922).
- BOUGLÉ, BRÉHIER, DELACROIX et PARODI. — *Du sage antique au citoyen moderne* (édit. A. Colin, 1921).

4. Enseignement post-scolaire :

- R. PÉRIÉ. — *L'école du citoyen* (5^e éd., Gédalge).
- R. POINCARÉ. — *Ce que demande la cité* (articles parus dans *Au seuil de la Vie*, édit. Hachette, 1910).

IX. — Ouvrages pédagogiques.

- G. COMPAYRÉ. — *Histoire des doctrines pédagogiques* (2 volumes).

- A. PIFFAULT. — *Psychologie appliquée à l'éducation* (éd. A. Colin, 1922).
- P. MENDOUSSE. — *L'âme de l'adolescent* (2^e éd., F. Alcan, 1911).
- J. DE LA VAISSIÈRE. — *Psychologie pédagogique* (2^e éd., Beauchesne, 1916).
- J. DELVOLLE. — *La technique éducative* (éd. Alcan, 1922).
- P. BOVET. — *L'instinct combatif* (éd. Delachaux et Niestlé).
- A. FERRIÈRE. — *L'école active* (2^e éd., Forum, 1922).
- *L'autonomie des écoliers* (édit. Delachaux).
- Troisième Congrès international d'éducation morale :*
- *L'éducation et la solidarité* (édit. Delachaux, 1923).
- *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire* (édit. Delachaux, 1923).
- F.-W. FOERSTER. — *Schule und Charakter* (13^e éd., 1918, et 14^e éd., Zurich, 1920).
- *Politische Ethik und politische Pädagogik* (4^e éd. de « Staatsbürgerliche Erziehung », Munich, 1922).

X. — Divers.

- Ed. PETIT. — *De l'école à la cité* (édit. F. Alcan, 1910).
- M. SANGNIER. — *Ce que savent les jeunes Français d'aujourd'hui* (libr. de « la Démocratie »).
- Conférence Universelle de Portschach* (U. C. J. G., juin 1923). *Rapport de la cinquième Commission chargée de l'enquête sur les conditions de l'éducation domestique, civique, nationale.*
- A. CHESSEX. — *L'éducation civique et la culture nationale à l'école populaire : Rapport présenté au 19^e Congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande* (Lausanne, Impr. réunies, 1914).
- F. CORTHESY. — *Le citoyen vaudois.*
- A. COPPER. — *Citizenship* (Father and Son library ; édit. University Society, New-York).
- RUSSELL. — « L'école américaine fait-elle des citoyens ? » (Article paru dans *The Educational Review* d'octobre 1917).

H. GOY. — « L'école de l'Allemagne républicaine. » (Deux articles parus dans *L'Ecole et la Vie*, 1921-22, éd. B, p. 27 ; et 1922-23, éd. B, p. 26).

E. DEMOLINS. — *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (édit. Firmin-Didot).

BADEN-POWELL. — *Le livre des louveteaux* (édit. Delachaux et Niestlé).

— *Eclaireurs* (3^e édit.).

— *Rovering to success* (édit. Jenkins, Londres, 1922).

R. PHILIPPS. — *Le système des patrouilles*.

P. BOVET. — *Le génie de Baden-Powell*.

